UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Metodologías de manejo de conflictos en secundaria

MARÍA DE LOURDES SÁNCHEZ VELÁZQUEZ *(Coordinadora)*



Horizontes Educativos

Horizontes Educativos

Esta obra presenta el esfuerzo de cinco profesoras de educación secundaria que estudiaron la maestría en Educación Básica durante 2018 y 2019. En ella se reflexiona la forma en que desarrollaron diversas metodologías para afrontar conflictos en aulas y escuelas, así como se integra el análisis de sus propuestas de intervención con base en metodologías cualitativas de investigación abiertas a otras metodologías, como las narrativas biográficas sobre el manejo de conflictos en el aula. Desde el análisis de sus planteamientos y trabajos en coloquios, notas de asesoría de tesis, entre otros documentos, se detalla la forma como los autores construyeron sus instrumentos de diagnóstico y el proceso que llevaron hasta culminar sus tesis, a través de diversificadas fundamentaciones teóricas para el afrontamiento de los conflictos. Asimismo, en esta obra se abordan diversas problemáticas vividas en las escuelas secundarias con el fin de evidenciar la diversidad cultural de las escuelas y el trabajo que realizan para dar solución y transformar de manera positiva los conflictos en el aula a través del análisis de las intervenciones realizadas por los autores, expuestas en sus tesis ya culminadas y desarrolladas de manera creativa e innovadora. Todas las propuestas de intervención son de corte cualitativo y hacen énfasis en su experiencia profesional como responsables en el manejo de conflictos. Testimonios valiosos que permiten una visión de lo que sucede al interior de sus escuelas como una realidad viva.

Horizontes Educativos

Metodologías de manejo de conflictos en secundaria

María de Lourdes Sánchez Velázquez
(Coordinadora)

EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Metodologías de manejo de conflictos en secundaria
María de Lourdes Sánchez Velázquez
(Coordinadora)

Primera edición, 22 de diciembre de 2022

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México
www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.
ISBN: 978-607-413-471-1

LB3013
M48
2022

Metodologías de manejo de conflictos en secundaria / María de Lourdes Sánchez Velázquez, coordinadora. -- Ciudad de México : UPN, 2022.
1 archivo electrónico (152 p.) ; 4.7 MB ; archivo PDF. -- (Horizontes educativos)

ISBN 978-607-413-471-1

1. Mediación escolar – México – Estudio de casos 2. Solución de conflictos escolares – México – Estudio de casos I. Sánchez Velázquez, María de Lourdes, coord. II. Serie.

ÍNDICE

CAPÍTULO I

METODOLOGÍAS APLICADAS EN LA INTERVENCIÓN DE CONFLICTOS DENTRO DEL AULA EN EDUCACIÓN BÁSICA POR ESTUDIANTES DE MAESTRÍA CON ESPECIALIDAD EN CONFLICTOS EN EL AULA UNIDAD UPN 097 SUR

*María de Lourdes Sánchez Velázquez**

Reconocer lo extraño de lo propio y hacerlo familiar
es el movimiento fundamental del espíritu cuyo ser
no es sino retorno a sí mismo desde el ser del otro
Gadamer

INTRODUCCIÓN

A lo largo de diez años como académica de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 097 en la Maestría en Educación Básica, Especialidad de Manejo de Conflictos en el Aula, algunos asesores que impartimos dicho programa advertimos la dimensión del problema

* Licenciada, maestra y doctora en Pedagogía por la UNAM. Especialidad en Desarrollo Humano y Psicoterapia Gestalt por el Instituto de Psicoterapia Gestalt Humanista. Docente en la maestría en Educación Básica, línea Manejo de Conflictos en el Aula desde 2009 en la Universidad Pedagógica Nacional.

que representan la convivencia y los conflictos vividos por los colectivos escolares en diferentes escuelas de educación básica, donde trabaja el estudiantado participante en la maestría mencionada. En el trabajo colegiado observamos, particularmente en los trabajos y descripciones que hacen maestras y maestros, una gama relativamente amplia de tipos de conflictos y soluciones a los mismos.

Como asesora de trabajos de intervención en torno a la resolución de conflictos identifiqué que se han aplicado normas en las escuelas como formas básicas de solución construidas, en ocasiones, por una sola persona y que han perdurado por años; junto con los estudiantes, nos dimos cuenta de que el asunto recae en el tipo de solución que dan a la situación, lo cual en no pocas ocasiones termina en violencia, ello debido a una serie de situaciones, por ejemplo, una percepción del conflicto centrada en muchas creencias debido a una falta de trabajo de reflexión y discusión de cada situación conflictiva.

En cuanto al profesorado, influye la aplicación de un marco normativo rígido por parte de los colectivos a cargo de directivos –en su mayoría con un pensamiento autoritario–, el cual se caracteriza por no considerar las circunstancias y el proceso del desenlace de cada conflicto; cabe señalar que tales conflictos no son asunto nuevo, sino de antaño, y que por años el profesorado, alumnado, así como padres, madres y tutores los han presenciado y evadido, sin soluciones que hagan justicia y reparen los daños a los afectados.

He escuchado al profesorado de distintos niveles (educación básica y media superior), pertenecientes a diferentes contextos sociales de la Ciudad de México, quejarse de diversidad de situaciones conflictivas que atañen a los diferentes actores de los centros educativos, por ejemplo, estudiantes de educación media que al no sentirse escuchados deciden colocar y estallar bombas molotov dentro de tambos de basura en el patio escolar; un profesor de matemáticas que fue cargado en vilo por estudiantes para arrojarlo a un tambo de basura, ya que no le entendían nada; directores que protegen a una docente del linchamiento por parte de algunos miembros de

la sociedad de padres enfurecidos por el maltrato a sus hijos; abuelitas que exigen el cese de alguna educadora por jalonear a su nieto; mítines de profesores de matemáticas en algún Colegio de Ciencias y Humanidades por que un alumno arrojó contra su profesor gas lacrimógeno a los ojos, después de una discusión y enfrentamiento entre ambos.

Asimismo, me he dado cuenta, en trabajos muy particulares, del miedo que siente el profesorado cuando entra la Unidad de Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil (UAMASI) a investigar algún abuso en su escuela. De igual modo, he visto profesores asustados porque hay alumnos del mismo género besándose en el patio escolar. La lista sería interminable; en la mayoría de casos la responsabilidad suele recaer en un alumno/a y sus familias –llamadas desintegradas– por no poner límites a los hijos –queja permanente y constante del profesorado–, o bien en algún profesor por no atender o maltratar a algún estudiante.

Lo injusto es que no se han documentado de manera sistemática dichos eventos, excepto por los estudiantes y maestros de la especialidad mencionada, quienes registran y dan seguimiento de manera minuciosa a las situaciones conflictivas que se presentan a diario en sus escuelas. Generalmente, la responsabilidad de la organización escolar o su modelo pedagógico, normativo y punitivo, resulta intocable. Más bien vemos muchas actas y reportes que se “cargan” hacia el alumnado.

Esta obra está estructurada en cuatro capítulos. En el primero se plantean el origen e importancia de conformar y recapitular estos trabajos de la Maestría en Educación Básica, en particular los de la línea de especialización en manejo de conflictos en el aula de estudiantes de la Unidad 097 sur.

La mayoría de los trabajos son de profesoras de educación secundaria que aceptaron conformar este libro bajo el eje de los conflictos y metodologías para afrontarlos, producto de sus tesis aprobadas o en proceso de titulación; son experiencias valiosas y creativas en las que se refleja la voz del alumnado, aquellos a quienes, sobre todo

en ese nivel, se les ha negado la posibilidad de cuestionar o criticar los formatos y estructuras ya caducas, las cuales son solo la continuidad de la estructura escolar tradicional, basada en una relación vertical de autoridad dominada por el profesorado y los directivos, y una sumisa obediencia por parte del estudiantado.

Esos alumnos, cansados al fin de tanta violencia, terminan por tomar decisiones ante las normas, la autoridad, el poder de quien lo ejerce y llevan a cabo prácticas de resistencia o una contracultura escolar denominada "cultura del relajo" (Saucedo, 2004). Aquí nos interesa dar respuesta a las interrogantes en torno a si las herramientas ofrecidas a los estudiantes de maestría con especialidad en conflictos son fructíferas en términos de su aplicación a los distintos contextos escolares en los que interactúan profesoras y profesores, y si las herramientas de su formación y habilidades desarrolladas permiten la resolución de conflictos en sus escuelas; ¿qué modelos teórico-metodológicos utilizan?; ¿pueden estos ser parte de un acervo de conocimientos para distintas realidades escolares?

Resulta deseable que lo anterior sea motivo de reflexión y generación de un pensamiento crítico, en aras de una transformación de los contextos escolares y del colectivo que en ellos interactúan de manera cotidiana, expresando diversidad de intersubjetividades.

La descripción y análisis de cada caso es un botón de muestra de la situación que guardan los centros donde se piensa que existe inclusión; por el contrario, en estos ambientes de trabajo se observa un clima lleno de injusticias, discriminación y malos tratos a aquellos considerados diferentes, especiales, disruptivos o, como también se les llama, alumnos problema. Este análisis nos permite mirar una realidad educativa en la que pareciera no existe posibilidad alternativa social para la población que sufre las limitaciones de un sistema educativo incongruente.

En el primer capítulo se expone un trabajo innovador desarrollado por estudiantes de Maestría en Educación Básica de la Unidad UPN 097, implementado como parte de su estrategia de intervención con el apoyo de referentes teóricos y metodológicos vistos en el curso

del programa, basados en la diversidad, el trabajo colaborativo, la inclusión, el desarrollo de emociones y sentido de colaboración del estudiantado, así como en los derechos de los y las adolescentes. Sus propuestas hacen posible un cambio para una nueva educación, en la que sobre todo se requieren educadores sensibles, humanistas que vean posibilidades nuevas para el aprendizaje desde la colaboración en ambientes diversos, de los cuales el alumnado extraiga experiencias valiosas para su proceso formativo y humano.

Esperamos que esta propuesta de intervención sea solo un pretexto para la generación de otras ideas innovadoras que puedan emplearse con dicha población, que ha sido muy vulnerada, excluida y rechazada socialmente.

En el capítulo 2, la profesora de secundaria nos ofrece un trabajo etnográfico profundo que da cuenta de la vida cotidiana en el entorno de una escuela secundaria, en donde se presentan múltiples vicisitudes y formas de relación entre el personal docente, directivo y el alumnado. Es tan solo una muestra de cómo se vive la realidad educativa en la escuela secundaria, así como los grados de violencia que enfrentan el estudiantado y algunos profesores que se alejan de la normativa institucional, dando posibilidad de expresión al estudiantado en cuestión. Su alternativa es valiosa, ya que muestra todo el potencial y resistencia para sortear una serie de problemas de poder y dominación que reflejan, una vez más, que el modelo tradicional de escuela debe dejar de ser la única posibilidad de desarrollo para este nivel educativo. Recupera el texto de Lozano (2013), quien utiliza referentes de Berger y Luckman para analizar la cotidianeidad escolar en la escuela secundaria donde trabaja y mostrar la reproducción de ciertos hábitos escolares.

En el tercer capítulo, otra profesora nos muestra sus emociones y sentimientos a través del enfoque biográfico narrativo como medio de formación profesional, ya que, como señala Bruner (2002), al escribir una historia el mismo sujeto se transforma. Nos ofrece toda una trayectoria individual y personal, entremezclando tiempos históricos y vida cotidiana, espacios cruzados en el proceso de

su propia trayectoria; nos dibuja momentos cruciales del acontecer educativo, social y cultural que experimentó en carne propia.

El capítulo cuarto es otra muestra de todo el trabajo que se realiza por parte de una orientadora que, como ella misma señala, pareciera estar en una oficina de quejas. Su descripción y argumentación igualmente nos va mostrando otras relaciones, circunstancias y situaciones vividas por su colectivo escolar desde los conflictos en la escuela y el aula.

En un proyecto, trabajado desde la investigación-acción con Latorre (2003), hace un diagnóstico con los alumnos, contempla las situaciones familiares; considera las características del grupo, caracteriza a una alumna como platicadora; aborda las normas que tiene con el grupo en el aula, recupera los planteamientos de Saucedo (2004) sobre qué es la indisciplina escolar; considera, asimismo, los estilos de aprendizaje, a quienes son quinestésicos, auditivos o visuales.

Al principio, la profesora recupera el diario de campo como tutora de grupo; realiza observación participante, un cuestionario socio económico, entrevistas y pláticas informales con los padres de familia de alumnos que presentan mayores problemas al interrumpir sus clases por agresiones verbales, así como bastantes conflictos dentro y fuera del aula. Ella lleva un cuaderno de registro de las incidencias de agresiones entre alumnado y profesorado, que utiliza como instrumento de diagnóstico. Las problemáticas que identifica se relacionan con aspectos socioeconómicos y académicos. Insiste mucho en la cuestión de la indisciplina y la violencia escolar, a partir de lo cual realiza un plan de trabajo que favorezca las relaciones de convivencia y la conciencia de las emociones intervinientes en los conflictos dentro del aula.

En un segundo momento, actualiza el diagnóstico en cuanto a la disciplina y la violencia escolar en un curso de formación cívica y ética como maestra invitada. Ella lleva siete años trabajando en la secundaria como profesora en cursos de formación cívica y ética. El objetivo del proyecto fue realizar un plan de trabajo

desde una perspectiva socioemocional, de forma que ayude a la resolución de los conflictos en la secundaria.

Analizar los trabajos del alumnado en los que he participado como asesora me permitió asumir una visión autocrítica sobre las asesorías brindadas al mismo, el uso de la teoría para estudiar los conflictos que viven los profesores en las escuelas y la pertinencia de los enfoques revisados en los cursos, en contraste con el nivel de los problemas que enfrentan los responsables de grupo o de escuelas. En algunas ocasiones pude ver que los problemas rebasaban el tipo de herramientas abordadas y llegué a plantear que se requería una práctica más sólida para enfrentarlos como especialistas. Este trabajo de investigación está aún en ciernes, sin embargo, considero que ofrece ventajas para orientar futuros estudios sobre el problema en cuestión.

Sus alternativas, igualmente valiosas, nos dan una idea de lo complicado que puede llegar a ser promover una trasformación educativa desde dentro de la escuela misma.

El problema en cuestión

Al leer algunas descripciones sobre la práctica de estudiantes-maestros especialistas en conflictos se observa que entre el mismo personal, entre compañeros docentes, terminan atacándose entre sí, en lo que pareciera que es la ley del "sálvese quien pueda" o "yo estoy bien, tú estás mal". En algunos casos hemos leído cómo pelean por cuestiones de poder en sus escuelas, que al final terminan asumiendo como asuntos de competitividad de cada quien por no controlar a sus grupos; incluso suelen afirmar: "tu grupo atacó al mío, los tuyos empezaron"; "los míos sí siguen reglas, los de tal profesora no están educados, se le salen de las manos", entre otras.

En la exposición de los problemas impera la visión competitiva e individualista al enfrentar los conflictos. La pregunta que surgió en cada discusión es ¿cómo es que el profesorado internaliza una

cultura de dominación, competitividad y autoritarismo presente al interior de las escuelas? Vemos cómo el mismo profesorado ha asimilado, hecho suyo y reproducido el discurso normativo que centra su atención en el control de los sujetos dentro del recinto escolar, así como la obediencia ciega del marco normativo llamado Marco para la Convivencia, que en algunos casos suele ser como su biblia para resolver asuntos conflictivos, sin un debido análisis de las circunstancias en las que surge y se desarrolla.

Lo que se les exige es el control de su grupo, aunque pocos han reflexionado lo que eso significa para cada sujeto que vive y afronta las situaciones a diario y la forma de relación con el alumnado. En el discurso presente en los proyectos de profesoras que cursan licenciatura y posgrado se puede leer que sobresalen conflictos referidos a las respuestas agresivas por parte del alumnado, ya sea entre sus pares o hacia el profesorado; en pocas ocasiones se vislumbra al propio docente como generador de ese tipo de conflictos, difícilmente se identifican dimensiones que conforman el clima del aula (Tuvilla, 2004). Las causas se orientan por lo regular hacia las familias que, dicho sea de paso, no son el modelo nuclear perfecto que las profesoras toman como ejemplo para cumplir cabalmente su trabajo docente. Al respecto, suelen decir: "es que no traen el material, es que así no podrán trabajar, es que nadie le hace caso, está abandonado"; "es que como la madre tiene varias parejas", entre otras cosas. Una variedad de prejuicios elaborados con total desconocimiento de las historias familiares.

A lo anterior se suma el liderazgo del personal directivo, cuya actuación es variable; dependiendo de su estilo de gestión, hay autoritarios que permanentemente vigilan al personal docente y eligen tener a algunos docentes aliados para legitimar sus decisiones autoritarias y unilaterales hacia toda la escuela, manteniendo una actitud poco colaborativa y de una real gestión pedagógica –al igual que algunos docentes–, confundiéndola con valoraciones que regularmente terminan desacreditando la labor del profesorado que no está de su lado. Aunque se reconoce que hay también líderes

positivos, democráticos, con la energía necesaria para emprender cambios profundos que se requieren en las escuelas. Hoy en día, cabe decir, hay mayor preocupación por la formación y las habilidades del personal para atender dichos asuntos.

En la mayoría de los casos en los que se enfrentan conflictos dentro de las escuelas no hay una solución basada en alguna metodología para el manejo del conflicto, ya que en realidad los cursos a los que asiste el profesorado sobre este tópico se suelen quedar en el tintero; cuando surgen los conflictos las soluciones pueden ser muy espontáneas, sin reflexión, o reactivas ante situaciones de peligro y, sobre todo, de evasión y acomodación (Cascón, 2000), sin importar los objetivos o metas que como equipo o escuela se tengan. De esta forma, el hecho de que nuestros alumnos sean promotores y cuenten con un bagaje importante para la intervención es en sí un paso adelante que posibilita la transformación del conflicto, visto en los primeros acercamientos como una situación negativa y un evento que es mejor evadir.

La falta de apoyo por parte de algunos directivos hacia el personal docente es frecuente, lo importante para ellos es que su escuela no se vea desacreditada hacia el exterior. Estos directivos suelen negar muchas de las situaciones que se viven en el interior, ya que eso no solo deja en entredicho su tipo de gestión evasiva, sino su falta de responsabilidad ética en muchos asuntos escolares. Los trabajos que desarrolla el alumnado se basan, principalmente, en metodologías cualitativas y un manejo de población reducida; dan preferencia a los discursos de los sujetos que son poco escuchados en los contextos escolares, sobre todo las voces de adolescentes y sus familias.

Las alternativas de afrontamiento

Se puede afirmar que en toda esta experiencia, desde que se diseñó el programa de Manejo de Conflictos en dicha maestría, se perfilan

variadas soluciones para dar opciones en el manejo de conflictos en el aula. En nuestra institución, el profesorado de maestría que estudia la especialidad funge como promotor en sus escuelas, ha incursionado en diferentes modelos de solución y los ha implementado como alternativa en el afrontamiento de conflictos desde una postura positiva, ecológica (Tuvilla, 2004; Cascón, 2000) y participativa que lo coloca un paso adelante del resto. Al respecto, hemos publicado algunas aportaciones a manera de sugerencias para desarrollar estrategias de reflexión e intervención (Sánchez, 2018 y 2020). Sin embargo, las diferentes propuestas e intervenciones han sido un asunto coyuntural, solamente se desarrollan durante el proceso de titulación del estudiantado.

Uno de los enfoques que se han estudiado y trabajado en varias tesis es el *Modelo integrado de mejora de la convivencia de Torrego* (2004), quién recupera planteamientos de Galtung, autor que plantea como alternativa la construcción y formación de equipos de mediación, ya sea por parte del profesorado o del alumnado. En cualquier caso, se requiere un proceso previo de estudio y preparación, aunque la disposición, apertura y flexibilidad de los equipos y participantes es una condición básica para iniciar este proceso. Así, tenemos las siguientes fases de mediación para la solución del conflicto (Torrego, 2004):

Fase 1: Inicial
Fase 2: Autoformación
Fase 3: Profundización

Además de estas tres fases se mencionan otras características que debe poseer el profesorado elegido como equipo de mediación.

Asimismo, existe la mediación formal e informal: en cualquiera de las dos situaciones es imprescindible vigilar una serie de características que profesoras de este recuento han desarrollado, ya sea al inicio o en el proceso. Podemos afirmar que así siguieron la mayoría de condiciones para realizar este complejo y arduo trabajo. Por ejemplo, el desarrollo de una comunicación asertiva empática,

abierta, transparente, directa y honesta; se estudiaron casos conflictivos de su mismo entorno y los modos de afrontarlos; la escucha activa, el diálogo, la negociación fueron procesos siempre presentes en sus *intervenciones*. De igual manera, se fomentó la importancia de tener claridad entre situaciones de agresividad y violencia, así como en los enfoques y teorías sobre el conflicto y la violencia, basándose igualmente en Galtung, principalmente. El proceso en todo momento implicó ser imparciales; hacer mapas de conflictos; identificar las claves para la transformación en sentido positivo. Esos fueron los grandes cambios que estas profesoras impulsaron en consideración a los aspectos emocionales de estudiantado y profesorado. Así, lucharon por que el conflicto se dejara de ver como un problema o amenaza y sea considerado más como una visión positiva democrática y de paz, creando conciencia, promoviendo la escucha activa, haciendo lo posible por identificar sus propios prejuicios, vinculados a su propia historia personal y escolar como influencias importantes al momento de la resolución.

Por su parte, Conde (2004, p. 54) plantea seis pasos o etapas en el proceso de solución del conflicto, las cuales se resumen aquí y han sido trabajadas constantemente en los grupos en forma de taller.

Paso 1. Preparar el ambiente
Paso 2. Describir el problema
Paso 3. Fijar atención al problema. Se trata de discernir si efectivamente se trata de un conflicto o un mal entendido de comunicación.
Paso 4. Disposición de las artes para explorar posibles soluciones mediante el diálogo y la discusión.
Paso 5. Acuerdos en común
Paso 6. Reunirse nuevamente

Los estudiantes-maestros desarrollaron innovaciones con enfoques variados en cada nivel; por ejemplo, por lo menos cinco profesoras –incluyendo las de preescolar y primaria– contemplan en sus diagnósticos y propuestas el desarrollo de competencias emocionales

del alumnado. Algunas las describen de manera amplia y otras se centran en caracterizar emociones y sentimientos de niñas y niños desde lo registrado en sus diarios y en la observación participante, técnica que usualmente integran como parte de sus medios de investigación. Algunos profesores estamos en el camino de hacer seguimientos para constatar si esos proyectos educativos continúan siendo efectivos en las escuelas de nuestros estudiantes de maestría.

Ante tal panorama, el propósito de este trabajo es contar con una evaluación y seguimiento de lo realizado por parte de los académicos y docentes con nivel de maestría, quienes uniendo esfuerzos han promovido una serie de intervenciones para guiar la resolución de conflictos en el aula con bases teórico-metodológicas y atendiendo a principios y enfoques alternativos a la visión normativo-punitiva imperante en diferentes escuelas y alcaldías de la Ciudad de México. En este análisis se recuperan algunos enfoques que se han trabajado como fundamento para sus intervenciones, algunos forman parte de la formación y otros los han desarrollado desde la propia indagación para su intervención.

JUSTIFICACIÓN

Este trabajo es necesario, pues hay que atender los errores cometidos en la orientación de los proyectos impulsados por el estudiantado, de manera que sirvan a las generaciones o programas futuros para avanzar como asesores de dichos trabajos de forma óptima, considerando este balance que atiende objetos, orientaciones teórico-metodológicas, estrategias y dinámicas de intervención. Los estudiantes de esta maestría, con una formación especializada en conflictos y convivencia, fungen en los hechos como promotores en sus escuelas. Este análisis es una aportación de la investigación del seguimiento a egresados; es, al mismo tiempo, una valoración autocrítica que sirve a los actores que tratan de impulsar cambios en las escuelas de manera indirecta, a través de la asesoría a los docentes

interventores. En este camino hemos aprendido conjuntamente qué aspectos de esas prácticas de intervención se convierten en ejemplos a seguir en otras escuelas, otras experiencias conflictivas, ello con el debido análisis diagnóstico particular de lo que acontece en cada escuela y colectivo escolar, lo que debe realizar cualquier profesional que desee hacer transformaciones en sus centros escolares.

Se espera que este trabajo de indagación sea considerado por quienes inician esta ardua tarea. Es también un reconocimiento al estudiantado que, con iniciativa y mucho empeño, se dio a la tarea de impulsar un cambio en sus escuelas.

Metodología y estrategia de análisis

En primer lugar, se realizó un trabajo documental sobre los procesos de seguimiento a egresados de posgrado. Posteriormente, se analizaron algunas de las tesis de las y los estudiantes de maestría con especialidad en conflictos en el aula; asimismo, siguió una reflexión sobre algunas notas de asesoría de tesis de los mismos estudiantes, notas de exámenes profesionales y de los coloquios, en los que cada año participaron con valiosas contribuciones.

Aquí se consideraron aquellos trabajos con los que las profesoras se titularon, más dos que todavía están por presentarse para obtener el grado de maestría, aunque ya fueron dictaminados. El criterio que se siguió para seleccionarlos fue por nivel de atención y su propuesta de intervención. Dada la magnitud de algunas propuestas, se decidió integrar en una primera etapa solo cuatro trabajos de los 20 que se han analizado del total de estudiantes titulados en esta línea. En una segunda parte se analizan otros proyectos de preescolar y primaria que no se incluyen en este trabajo. Finalmente, se consideró importante hacer partícipes de la reflexión aquí desarrollada a algunos estudiantes que en ese momento estaban culminando su trabajo para que fuera una experiencia de aprendizaje compartida. Al inicio interesaba reconocer si el estudiantado

se guiaba por los enfoques revisados en la maestría, en especial la investigación-acción, o si incluían otras metodologías alternativas, algunas de las cuales se incorporaron al estudio en semestres posteriores con nuevos estudiantes, como la narrativa biográfica.

En estos procesos de intervención asumimos que existe una responsabilidad compartida en la solución de conflictos y que cada quién tiene su parte en el manejo, desarrollo y transformación del conflicto, ya sea hacia una postura positiva o un desenlace que lleva a la violencia. La falta de apoyo por parte de los directivos hacia el personal docente es muy común, lo importante para muchos es que su escuela no se vea desacreditada hacia el exterior, por lo que suelen negar muchas de las situaciones que se viven en el interior, ya que eso no solo deja en entredicho su tipo de gestión evasiva, sino su falta de responsabilidad ética en muchos asuntos escolares.

Se puede afirmar que existe variedad de soluciones para el manejo de conflictos en el aula. En nuestra institución, el profesorado de maestría que estudia la especialidad se convierte en promotor en sus escuelas, ya que ha incursionado en diferentes modelos de solución y los ha implementado como alternativa para el afrontamiento de conflictos desde una postura positiva y participativa. Hemos publicado algunas aportaciones a manera de sugerencias para desarrollar estrategias de reflexión e intervención (Sánchez, 2018 y 2020), sin embargo, las diferentes intervenciones han sido coyunturales; estamos en el camino de hacer seguimientos para constatar si esos proyectos educativos continúan siendo efectivos en las escuelas de nuestros estudiantes de maestría.

Enseguida se presenta el análisis correspondiente a aquellos trabajos que, si bien no son el "hilo negro", sí han contribuido a mejorar sus climas de aula y escuela. Lo más notable es que con ello han sido testigos de su propia transformación como docentes que investigan su propia práctica y obtienen beneficios en cuanto "mueven" a otros profesores y grupos de alumnos.

La estrategia fue seguir con detenimiento los instrumentos de diagnóstico utilizados, el método de análisis que siguieron –que en

su mayoría fue cualitativo–, así como los fundamentos desarrollados para la intervención en el aula. Todas las propuestas implican un trabajo reflexivo y analítico profundo y ecosistémico del profesorado que las propone, ya que en algunos casos la comunidad está fuertemente implicada en la intervención.

Para visualizar mejor cada propuesta, durante la pandemia se elaboró un cuadro sintético en los contextos en los que se ubican las escuelas donde se dio la intervención, ya que en algunos casos son fuente directa del conflicto que se ha logrado transformar, ya sea en alumnos, madres y padres o tutores en proyectos impulsados de 2018 a 2020.De igual manera, se hace énfasis en la recapitulación de los tipos de instrumentos que utilizan y la forma o tipo de análisis que hacen en sus diagnósticos. Se enfatizan las líneas de conocimiento e investigación, ejes que se han abierto, propuestas e intervenciones.

Discusión metodológica sobre los objetos tratados y problemas enfrentados

Un denominador común que enfrentan estas profesoras y sus colectivos escolares es una cultura institucional jerárquica, autoritaria y no democrática que impera en las escuelas de educación básica, situación que prevalece y coexiste con la visión y reproducción de un trabajo individual sin la visualización del impacto del trabajo colectivo y para bien de la comunidad escolar; los trabajos que se discuten en las reuniones mensuales de Consejo evitan tratar asuntos relacionados con la participación del estudiantado y los problemas que atañen a las formas punitivas de resolución de conflictos en la escuela.

Existe un sentido imperante de asunción de responsabilidades en cada profesor desde su cargo individual, lo que impide un impacto más contundente del trabajo colaborativo para resolver injusticias que prevalecen de manera cotidiana en los centros escolares,

como se observa en las descripciones y reflexiones que realizan en sus análisis del desenlace de conflictos. A estos factores se añade el conjunto de problemáticas relacionadas con formas culturalmente aprendidas por el profesorado en su historia de vida para afrontar dichos conflictos.

Por tal razón, en estos trabajos se trató de rescatar las vivencias escolares de dichas profesoras como factor que influye en la toma de decisiones sobre la resolución de conflictos en el aula, considerando que se presenta una influencia empática de sus propias vivencias como estudiantes hacia los conflictos que enfrenta el estudiantado a su cargo; estas situaciones con las que se identificaron en cierto momento les permitió desarrollar alternativas centradas en un vínculo socio afectivo con el estudiantado, lo que implicó labor de escucha, comunicación empática y diálogo permanente, entre otras habilidades socioemocionales que han aprendido como parte de su experiencia como mediadoras de conflictos. Es preciso recordar que, dentro de los modelos de mediación, de acuerdo con Torrego, el mediador es una persona.

EJES DE ARTICULACIÓN ENTRE LA METODOLOGÍA CUALITATIVA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y SUS ESCRITOS NARRATIVOS DE TRAYECTORIA PROFESIONAL

Durante el análisis de las posibilidades de construcción de la reflexión y problematización de su práctica, la detección del problema en cuestión y su alternativa innovadora, las profesoras advierten que este proceso está íntimamente ligado a las formas en las que han enfrentado su propia vida; es así que les proponemos establecer vínculos entre su proceso de construcción del proyecto y la forma en que ellas mismas resuelven su vida cotidiana y profesional, siempre desde un enfoque crítico y ético ante una serie de controversias que se suscitan al interior de las escuelas. Por ejemplo, en un momento dado toman decisiones con respecto a

denuncias de sus propios directivos; advierten las coaliciones entre grupos de poder de maestros, directivos y hasta superiores o de madres con algunos profesores; los dilemas morales a resolver que las orillan a tomar decisiones, ubicándose así ante situaciones de incertidumbre y miedo a perder su empleo o cambio de centro de trabajo; deben decidir ciertas acciones aun a riesgo de poder ser removidas de sus cargos e, incluso, ponen en juego sus relaciones con otros compañeros o familiares. Estas acciones significan poner en juego el todo por todo. En estas situaciones límite se observó un manejo ético en todo momento y una sobre responsabilidad desde sus funciones, ya sea como orientadoras, asesoras o profesoras de formación cívica.

El eje metodológico que caracteriza sus trabajos es el paradigma cualitativo; en unos dominó más la etnografía y la investigación acción y en otros el enfoque narrativo, como en el caso de la profesora que hace todo un recorrido histórico de su trayectoria escolar, familiar y profesional, necesario para comprender cómo es que perfiló su propuesta alternativa empática desde su propia historia como alumna, contrastada con la del estudiantado con el que trabaja como asesora. De esta manera, logra dar voz al estudiantado poco escuchado en los entornos escolares, hace efectivo un trabajo de emociones en su cruce con los conflictos en el aula y la escuela –conflictos y emociones que siempre van acompañados–, y permite mirar la realidad compleja como se presenta en ciertas situaciones conflictivas con el alumnado participante. En estas intervenciones establece un seguimiento y comprensión con los entornos familiares a los que pertenece el alumnado, no sin dejar de criticar la responsabilidad de las familias hacia sus hijos, la cual es otra situación que las une en el trabajo con la comunidad.

El enfoque experiencial intersubjetivo y emocional es otro hilo que une estos trabajos, presente en ellos como parte de la trayectoria formativa de las profesoras, quienes siguieron las etapas más importantes, desde la narración como técnica y como metodología complementaria, hasta la investigación-acción propuesta.

Recapitular sus propias historias ha servido como catalizador de conciencia crítica sobre su trabajo escolar, tal como lo plantea la investigación-acción; es un trabajo de autocrítica reflexiva y transformadora de su práctica, que modifica la forma en que se apropian del conocimiento y, a la vez, es un medio directo de formación, de creación de conocimiento, de catarsis terapéutica que posibilita el conocimiento de sí y de los otros con los que interactúa en el proceso del conflicto a través de su escritura y sus contextos institucionales –que les refleja los errores cometidos en la práctica–, complementado desde la narrativa de sus vivencias escolares, por lo que dan cuenta, como en un retrato, de lo que va pasando en esta etapa educativa plena de reformas y cambios reflejados en la situación.

La línea de las emociones

Una de las líneas que ha sido atendida de manera primordial es la de las emociones, ya que en todo conflicto estas siempre están presentes, de tal manera que se ubican como fundamento y, a la vez, como estrategia para la intervención en situaciones conflictivas.

Los autores más citados sobre este tópico son Salovey y Goleman (1995), Bisquerra (2003), Casado (2006) y Lazarus (1986), así como aportaciones desde la teoría de Darwin, como la de Choliz (2015), todos antecedentes de los trabajos sobre las emociones. Sin embargo, poco a poco se han dado a conocer otros enfoques interdisciplinarios derivados de la antropología, la sociología, la comunicación y la política, en los que apoyan para el diagnóstico y el diseño de alternativas.

El enfoque centrado en las emociones tiene cada vez más presencia en las investigaciones que tratan asuntos sobre fenómenos sociales, vinculando otras disciplinas y tradiciones teóricas. Es de suma importancia, por ejemplo, el trabajo realizado por Enríquez y López (2014) a raíz de los coloquios de investigación en esta línea en 2011, 2012 y 2013. En la recopilación que realizan las autoras

es trascendente el reconocimiento que se hace sobre los enfoques y disciplinas que desarrollan nuevas miradas sobre lo emocional, más allá de lo psicológico y/o biológico, aunque en una parte de la investigación vuelven a retomar a autores que se enfocan en lo neurofisiológico como Damasio (2014), para quien las emociones son un "conjunto complejo de respuestas químicas y neuronales que forman un patrón distintivo". Hoy en día se consideran visiones que atraviesan lo sociológico, antropológico e histórico con un análisis desde lo ético y moral, sumamente rescatables como problemas que hoy día enfrenta la sociedad, así como para el análisis de fenómenos de lo educativo que aquí nos compete.

Por otra parte, las autoras mencionan las diferencias entre emoción y sentimiento a partir de Larios y Macías. Los sentimientos, según su opinión, son "la expresión discursiva y cognitiva de las emociones, incluyen la elaboración y ordenamiento de ciertos conceptos. Emoción y sentimiento para ellas es análogo. Se apartan de la visión sociocultural vigostkiana que separa uno y otro a partir de la cognición" (Cervantes, citado en Enríquez y López, 2014, p. 31).

Es importante destacar a autores que se tratan en la citada obra, ya que recurren a clásicos del enfoque fenomenológico como Ponty (1956) y Heller (1980), ambos un tanto descuidados debido a que desde nuestra mirada centrada solo en lo psicológico olvidamos la importancia de esas valiosas contribuciones que han sido trascendentes en la sociología; en la obra se destaca, por ejemplo, la visión complementaria entre emociones y sentimientos que tanto nos preocupaba diferenciar. Asimismo, las emociones se definen como "procesos de vinculación que emergen, viven y se reavivan en el vínculo; incluso no se agotan con la ruptura de éste [...] Las emociones llegan a ser el sostén de relaciones que aparentemente hace mucho se acabaron". Varios de los trabajos coinciden, según estas mismas autoras, en mirar las emociones como "construcciones culturales, históricas y sociales" (Cervantes, citado en Enríquez y López, 2014, p. 31).

Se hace énfasis en la comprensión de la experiencia emocional como "el interjuego de lo personal, lo social y el mundo de la vida cotidiana. La emoción es vista como una relación. El carácter vincular de las emociones se rescata desde la postura de Ponty quien define las emociones como comportamientos, como modos de ser y estar en el mundo que habitamos y que nos habita" (Cervantes, citado en Enríquez y López, 2014).

Para dichas autoras, las emociones se entienden como indicadores de sentido y orientación en el mundo; son generadoras de vínculos y puentes entre el ser íntimo y el social". En tanto que las emociones dejan de ser privadas, pues según estas autoras, rebasan los estancos de la psicología y la biología (Enríquez y López, 2014, p. 35).

Asimismo, se menciona otra aportación valiosa desde el junguiano Hilman, a quien las autoras citan, y que nos permite identificar la funcionalidad de las cualidades centrales de las emociones, entre las que están las siguientes:

1. Nivel básico: Las emociones tienen funciones de sobrevivencia, ya que constituyen una liberación de energía, son un sistema de regulación y actúan como mediadoras en el establecimiento de relaciones, además de que colaboran en procesos indispensables para la vida (Enríquez y López, 2014, p. 35).
2. Nivel de significación: la finalidad de la emoción es cualificar la experiencia, la expresión y la comunicación. También incluye la revelación de valores y sentidos. Dan significado a la vida.
3. En este nivel las emociones permiten la ampliación de la conciencia, génesis de imágenes, símbolos que son matriz de lo nuevo y creativo, al igual que son un eje articulador de las producciones aisladas con el contexto general (Enríquez y López, 2014, p. 36).
4. Impulsan el crecimiento y la madurez (Enríquez y López, 2014, p. 36).

Una línea escasamente atendida es la vinculada con la neurociencia o las emociones y su relación clásica con la biología, la salud y la enfermedad. En uno de los cursos atendidos sobre violencia y emociones se considera el artículo desde el estudio de Darwin, que recupera Choliz (2015), uno de los referentes que se trabajan en el programa para iniciar su estudio. Sin embargo, hay una motivación que orilla a las autoras a incursionar en esta línea, el hecho de que los planes de estudio de la reforma de 2017 la consideran como aspecto sobresaliente de las competencias básicas, que tanto alumnos como profesorado deben considerar desde una situación o necesidad del desarrollo humano. Algunos han hecho énfasis en el autoconocimiento como habilidad socioemocional y su relación con la autoestima del alumnado.

Los trabajos consideran también una visión psicológica menos individual y más relacional desde el nosotros y la relación entre todo el colectivo escolar. Así, se deja de mirar a algunos alumnos como raros, diferentes, ajenos y se centran más en la relación pedagógica que se sostiene en la interacción social basada en la filosofía del nosotros y la alteridad propuesta por Skliar (2005; 2007; 2008; 2014) y Skliar y Larrosa (2009), entre otros autores.

Enfatizan el cuidado del otro que ha sido excluido; plantean críticas radicales hacia la forma en que se desarrollan la educación y el aprendizaje en la escuela; proponen cambios desde una perspectiva humanista que se preocupa por lo que le pasa al otro, desde la alteridad y la otredad. Integran conceptos trabajados por Levinas, Skliar y Tellez (2008). Los conflictos más frecuentes de este nivel fueron los relacionados con conductas agresivas por parte del alumnado, así como en la interacción entre el personal docente y adolescentes, de igual manera, entre el personal docente y directivos.

- Las respuestas comunes se centraron en el uso del Marco para la convivencia, así como la proyección de los conflictos hacia el entorno familiar.

- La rigidez del contexto institucional. Se aplica la normatividad sin considerar las historias del alumnado y sus trayectorias escolares.
- La opción de la normatividad
- El discurso de los límites y las familias desintegradas

Se presentaron aquí casos insólitos, entre los que sobresale el de un directivo que se llevaba a algunos de sus alumnos a su domicilio particular con el pretexto de ayudarlos a prepararlos para examen de admisión al nivel medio superior, con la anuencia de algunos padres y con previas denuncias de algunos de ellos (de acuerdo a tesis UPN, 2020).

Este caso demuestra cómo las acciones habitualizadas descritas por Berger y Luckmann –proceso descrito antes para el caso preescolar (Sánchez *et al.*, 2016)– son determinantes en ciertos procesos instituidos en las escuelas y cómo los mismos actores los reproducen hasta hacerlas prácticas comunes habituales y naturalizadas para el común de la población escolar.

Este caso ya tenía antecedentes, el directivo ya había sido cambiado de otra escuela y en la secundaria que se analiza volvió a cometer los mismos actos de abuso de autoridad, por lo menos contra el alumnado; la profesora-alumna llevó a cabo varias acciones para detener el asunto, sin embargo, no ha podido con el área de quejas en supervisión.

En otras discusiones sobre la diversidad y la inclusión en las escuelas se hizo un llamado a poner atención en cuanto al peligro que significaba el reconocimiento de las diferencias, ya que, de poner un excesivo énfasis en ellas, se justifican currículos diferentes para permitir la adaptación a las características, intereses, motivaciones, aptitudes y ritmos de cada alumno.

A partir de que los movimientos de integración educativa en los años noventa intentaron conformarse como vía para la transformación en la educación de sectores de alumnos considerados con necesidades especiales, se enfrentó la realidad de que esta idea tuvo

sus limitaciones, dado que el alumno considerado especial e integrado al aula regular aún era rechazado, discriminado, señalado, mirado como otro diferente y especial por su entorno educativo y familiar; el otro integrado continuaba como un sujeto a parte del resto del grupo, una persona excluida. Ante esa situación, se ha planteado la necesidad cada vez más apremiante de desarrollar un enfoque educativo que atienda las necesidades individuales de los sujetos, considerándolos en la particularidad y en la diversidad de la relación pedagógica sostenida en diferentes entornos.

De esta manera, ante una escuela pensada desde la homogeneidad de alumnos, procesos y profesores, surge la idea de la pedagogía de la diversidad, en el entendido de que esta se tiene que salvaguardar, no neutralizar desde la necesidad de la inclusión educativa. Como fundamento pretende deconstruir la visión dualista que entiende la educación desde un yo y otro diferente que es especial, diferente de mí y que lo ubica en el centro de las miradas.

Esta situación ha generado debate en el campo de lo que se aglutinaba en la educación especial y dado el reconocimiento, por parte de algunos especialistas en educación, con respecto a que la escuela en su idea tradicional de búsqueda de homogeneidad continúa en el mismo formato de trabajo alrededor de las decisiones del profesor, al interior del aula, con respecto a los roles estereotipados de uno que enseña y otro que repite información, sin mirar las distintas formas de construir conocimiento por parte de los alumnos, sus formas particulares de comprender y, en la posición de rechazo de toda cultura ajena a la escuela, esta instancia inevitablemente tiende a continuar en el fracaso. Para sobrevivir requiere aceptar sus propias limitaciones como única agencia educativa en un ambiente pleno de transformaciones y revoluciones en torno del conocimiento y los sujetos que lo crean y desarrollan; sin embargo, para hacer posible esa gran transformación ante estas situaciones críticas, hoy más que en otros momentos históricos está más cerca la búsqueda del camino hacia la inclusión y diversidad en la educación.

La diversidad y pluralidad humanas, parte integral del aprendizaje

La diversidad es un sinónimo de responsabilidad en torno a las relaciones de alteridad, la relación yo-nosotros supone, en el nivel de las relaciones entre grupos humanos de diferentes culturas, un sentido político, ya que se encuentran en juego aspectos trascendentales en las relaciones educativas como la comprensión de la heterogeneidad, la singularidad y la diferencia (Tellez, citado por Skliar, 2007).

Lo que está en juego es la relación ética con el otro: en la medida en que mi mirada se fije en otro se descuida al resto del grupo; al mirar al otro caigo en un arquetipo de lo que debe ser desde mi referente cultural y experiencial, desde un referente normativo institucional que nos ha encuadrado en esas formas de relacionarnos unos con otros, visión que no nos ha permitido mirarnos como un nosotros. De la mirada hacia el otro diferente a la reflexión del nosotros en las situaciones de aprendizaje.

Como parte de nuestra educación aprendimos una serie de pautas para relacionarnos con los otros; nuestros padres y maestros repetían incansablemente la idea de juntarnos con aquellos que fueran iguales a nosotros; los maestros buscaron afanosamente una enseñanza homogénea, que todos los niños aprendieran igual, al mismo ritmo, que todos leyeran en la fecha indicada; lo ideal era buscar el mismo resultado en todo el grupo, las diferencias es mejor desaparecerlas o no tomarlas en cuenta. Toda esta visión invitaba a la eliminación de lo diferente, lo discordante.

Aceptar la diversidad implica dejar de ver al otro como un centro, como alguien cuestionado, como si fuera el único diferente en el grupo de aprendizaje; implica responsabilizarnos de la situación de aprendizaje en la que estamos todos involucrados como colectivo. Hoy en día es preciso preguntarnos ¿cómo vemos al otro?, ¿por qué vemos al otro?, ¿cómo se nombra al otro?, ¿qué lugar se le asigna como otro diferente? Esto conlleva un conflicto, pues nos coloca en un cuestionamiento ético de la forma en que concebimos

esa relación, ya que los otros son pensados desde ciertos arquetipos aprendidos culturalmente.

Los problemas derivados del contexto educativo pertenecen a todos, son problemas que atañen a un conjunto de factores sociales que debemos resolver en conjunto. Lo anterior conlleva a la necesidad de revisar el sistema de creencias aprendido por tradición en nuestra educación, cargado de falsas ideas con respecto a las situaciones del aprendizaje que se suscitan en cada aula, aspecto que está presente de manera latente e informal y suele evidenciar una serie de injusticias y malos tratos en la relación entre profesores y alumnos.

Aquí se nos presenta el cuestionamiento, de acuerdo con Skliar (2007), sobre la necesidad de reflexionar acerca de la educación, misma que hemos llevado a cabo desde tendencias rectoras, directrices, estructuras monolíticas para hacer que la educación sea lo que creemos que es; hemos argumentado de acuerdo con nuestras ideas acerca de las desigualdades sociales, económicas, culturales, lingüísticas para prevenir conflictos raciales, de clase social, de identidad; para generar distintos valores sociales; para implantar una ética pedagógica (Skliar, 2007, p. 8). Sin embargo, la propuesta actual ante ese hartazgo suscita los mismos argumentos heredados del pasado que, según este mismo autor, es necesario deconstruir desde una mirada no intencional, donde nada se pretende ni se busca (Mélich, citado por Skliar, 2007), donde la enunciación se aleje de lo decididamente estereotipado.

En la mayor parte de los casos los problemas escolares y del aprendizaje son vistos de forma unilateral; es decir, los profesores, en su mayoría, no discuten ni reflexionan sobre su propia implicación en el proceso educativo, ya que hacen al otro, el estudiante, el principal responsable de esos problemas, tienden a culpar al alumno, al sistema, a los padres, al otro en una visión reducida de lo pedagógico y sin responsabilidad ética.

Analizar las prácticas educativas en las que están involucrados tanto profesores como alumnos implica hacernos responsables de nuestras acciones, estudiarnos en la situación educativa

conjuntamente autoridades, padres, profesores y alumnos, considerando el enorme peso de nuestro sistema educativo. En síntesis, asumir esa posibilidad como una experiencia. Otro concepto ligado a esta reflexión es el concernimiento.

El concernimiento

Se entiende como tal el proceso que inicia al relacionarnos con el otro en un intercambio de miradas, de sentidos, de acciones que posibilitan un encuentro; ello implica retomar la dimensión de la subjetividad, como ocuparse del otro y con el otro, una relación entre los actores que permite enfrentar el rostro de la diferencia inherente a la condición humana (Zardel, 2004).

Se hace hincapié en esta idea de la relación, ya que a través del desarrollo de las relaciones educativas, en una primera etapa enfocadas a la integración educativa –que todavía en nuestro sistema educativo se encuentra en proceso de transición–, aprendimos a mirar al otro como un extranjero; siguiendo a Zardel, lo vimos como un extraño que provoca misterio o temor y al que de inmediato se le vuelve invisible o trata con indiferencia.

Desde esta otra visión inclusiva se trata de acercarse, de experimentar en las acciones el estar y sentirse un nosotros, de eliminar la situación de soledad que implica en el docente, por ejemplo, enfrentar una responsabilidad y hasta el miedo de educar a otro que le es desconocido.

En toda relación educativa que se aprecie de ser crítica nos encontramos con la interacción de sujetos que aprenden unos de otros en un diálogo permanente; el tipo de relación que establecen está influido por modelos pedagógicos flexibles en los que se sustenta una práctica educativa crítica que considera las necesidades individuales de los sujetos de aprendizaje, lo cual lleva implícita la idea de que los individuos son diferentes, han vivido y enfrentado experiencias distintas en contextos diferentes.

Zardel plantea la pregunta de cómo transitar de la semejanza a la diferencia, del *uno* hacia el *otro*, lo que implica, desde Levinas, un movimiento hacia lo *otro*. Por su parte, Skliar (2003, 2007) nos alerta acerca de la concepción de la diversidad y nos pregunta: ¿puede la diversidad disolver de una vez el pensar y sentir al otro como sujeto vinculado a una debilidad constitutiva y a una inferioridad del todo naturalizada?

Estamos acostumbrados, debido a nuestra educación limitada y llena de prejuicios, a mirar al otro desde lo normal; desde ahí pensamos al otro como un enemigo que debe ser silenciado, masacrado, ignorado, ya que no se ajusta a los cánones de lo aceptado, es aquello que nos altera, nos perturba, irrumpe en nosotros y es que ese otro, dice Skliar, nos interroga acerca de la justicia de nuestros actos, nos pone en duda, nos pone a pensar.

El camino de la deconstrucción desde Derrida retomado por Skliar

La propuesta consiste en deshacer un sistema, teoría o método, dogma o sistema de pensamiento que se revela como único, como hegemónico o dominante (Skliar2007, p. 3). Para Larrosa es un modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia que su propia existencia, corporal, finita, encarnada en el tiempo y en el espacio con otros (citado por Zardel, 2004, p. 14). Esta experiencia, dice, es equivalente a la subjetividad.

La experiencia desde Levinas

Para Lévinas (citado en Skliar y Larrosa, 2009) el *otro* es precisamente lo que no se puede neutralizar en un contenido conceptual, menos aún en juicios de valor teórico; esto lo pondría a

nuestra disposición y quedaría reducido al *mismo*. Al no poderlo neutralizar, nos vemos en la imposibilidad de encontrar una manera distinta de relación, la indeseabilidad de alejarnos y acercarnos, lo inexplicable que exige una forma de relación distinta. El *otro* como absoluto pasa a ser trascendencia anterior a toda razón y a todo universal.

Otros trabajos combinan, de manera creativa, los conflictos y las respuestas de convivencia del alumnado y sus familias desde la emocionalidad y una perspectiva vivencial en alumnos que, aun cuando enfrentan serias barreas contextuales, son considerados alumnos disruptivos, candidatos a ser expulsados de las escuelas. Lo importante es que cada vez más se consideran sus emociones como sujetos excluidos y rechazados en el contexto escolar, bajo una visión menos psicológica individual y más relacional desde el nosotros y la relación entre todo el colectivo escolar. Así, se deja de mirar a algunos alumnos como raros, diferentes, ajenos y se centra más en la relación pedagógica que se sostiene como una interacción social basada en la filosofía del nosotros propuesta por Skliar (2003).

Reflexiones sobre el uso de la metodología de intervención desde el enfoque colaborativo

Actualmente, muchos de los profesores que estudian el posgrado se han interesado por el enfoque de trabajo colaborativo para proponer alternativas de aprendizaje. Este enfoque suele ser abordado por el estudiantado, ya que fue propuesto como mecanismo base para impulsar los trabajos mensuales de los consejos técnicos escolares en las escuelas de nivel básico, sin embargo, suele considerarse o indistintamente confundirse con el aprendizaje cooperativo. La cuestión de interés es que el profesorado reconozca qué intenciones tiene al impulsar uno u otro tipo de trabajo en el que fundamentará su intervención pedagógica.

El aprendizaje cooperativo y colaborativo

Es necesario que el docente considere o cuestione si sus alumnos han identificado cuáles son los saberes o fortalezas que poseen con el fin de ofrecerlos para un trabajo conjunto con sus pares, así como si él mismo como coordinador o guía del equipo lo tiene identificado; son aspectos que les solicitamos a los maestros como base para cualquier inicio de intervención: quiénes son esos alumnos con los que se va a impulsar este tipo de propuesta y si como docentes están suficientemente sensibilizados para compartir, proponer, responsabilizarse de una tarea de la que dependerá el desarrollo de todo el equipo.

Por otra parte, algunas aportaciones que tratan de explicar este enfoque no logran diferenciar estrictamente el aprendizaje cooperativo del colaborativo y, por ende, esto genera confusiones al momento de desarrollarlo. Sin embargo, un principio importante es que se borra de tajo un aprendizaje arraigado del sistema tradicional, el avance de trabajo individual e individualista; es decir, se termina con aquella forma de organización en la que hasta el profesor impedía el apoyo de un alumno a otro para "no copiar", lo que no solo estaba arraigado en alumnos, sino que era vigilado o sugerido por los padres de familia.

Enfoques como el aprendizaje sociocultural han impulsado y abierto camino a la investigación sobre las formas en las que aprenden los estudiantes, es decir, compartiendo, dialogando, construyendo juntos y algunos, como los estudiantes que aquí recuperamos, impulsan estos enfoques con dificultades, ya que regularmente impera el trabajo competitivo y bajo un enfoque de competencias, una forma de trabajo que se sigue presentando en la interacción didáctica.

Para cualquier inicio de intervención es preciso preguntarse quiénes son esos alumnos con los que se va a impulsar este tipo de propuesta, si están suficientemente sensibilizados para compartir, proponer, responsabilizarse de una tarea de la que dependerá el desarrollo de todo el equipo.

El aprendizaje colaborativo y participativo fue aclarado en una conferencia en línea por Zarzar (2020). Es un enfoque que se centra en la interacción y aporte de los integrantes de un grupo a la construcción del conocimiento. En otras palabras, es un aprendizaje que se logra con la participación de partes que forman un todo, que coinciden en la construcción de comunidades de aprendizaje y enfatizan la participación de estudiantes en grupos pequeños, a los que se les asignan tareas específicas, lo que incide en un constructivismo y en el papel activo del alumnado.

El aprendizaje se concibe como algo elaborado desde el interior del alumnado. En el aprendizaje colaborativo se entiende que este ya posee ciertas habilidades para guiarse de manera más independiente; en el cooperativo es más estructurado y definido. Siguiendo a Zarzar (2020), el cooperativo es una versión centrada en las orientaciones técnico-pedagógicas hacia el alumnado. Es una forma más de trabajo que se basa en la experiencia de trabajo en grupo de Kurt Lewin.

El aprendizaje colaborativo se basa en el constructivismo sociocultural de Vygotsky, cuyo centro son las interacciones y los procesos sociales. Implica un cuestionamiento serio a los sistemas actuales y se plantea hacer cambios trascendentes en el proceso de aprendizaje. En el cooperativo se tienen roles específicos más concretos y más abiertos que en el colaborativo, en el cual el estudiantado define sus tareas concretas. La evaluación la define el pequeño grupo y el profesor solo se coordina con el grupo.

El aprendizaje cooperativo se recomienda, según este autor, para grupos de primeros niveles y el colaborativo para grupos más avanzados de una licenciatura que ya han trabajado juntos y saben cómo hacerlo. El profesor sigue guiando y participando las acciones y estrategias.

En el aprendizaje colaborativo solo se define, a grandes rasgos, un objetivo a lograr. "Los enfoques colaborativo y cooperativo tienen algunas características que los diferencian notoriamente. [...] cada paradigma representa un extremo del proceso de

enseñanza-aprendizaje que va de ser altamente estructurado por el profesor (cooperatvo) hasta dejar la responsabilidad del aprendizaje principalmente en el estudiante (colaborativo)" (Panitz, 2002, citado en Pérez Torres, González Arbella y Leiva Soler, 2007, p. 4).

La influencia recíproca tal vez implique que ninguno de los integrantes se imponga uno sobre otro, que tomen decisiones democráticas; asimismo, que el docente empiece a soltar la tendencia a dirigir todo el trabajo, sin que tema perder autoridad, es decir, aprenderá a reconocer que el alumnado cuenta con conocimientos, sobre todo ahora que han aprendido a buscar información por internet e incluso a apoyar al profesor en la búsqueda de datos.

Algunos estudiantes han sumado a este trabajo la identificación de estilos de aprendizaje como un referente básico para comprender cómo se van integrando los equipos de trabajo. Es importante considerar que un estilo kinestésico puede no congeniar muy bien con un estilo de alumno teórico o muy reflexivo, lo cual puede originar conflictos o resistencias en el trabajo colaborativo.

Se plantea, de igual manera, que el aprendizaje independiente y auto dirigido, entendido como la capacidad para aprender de forma autónoma durante toda la vida, es uno de los requisitos que con más insistencia se señalan como esenciales para tener éxito en la rápidamente cambiante sociedad del siglo XXI. Aunado a lo anterior, promueve actitudes más positivas hacia la materia de estudio; además, como sostiene Ventura, se ha visto que cuando los estudiantes hacen un curso en el que se promueve la interacción entre compañeros aumenta la probabilidad de que elijan asignaturas optativas de la misma materia. Asimismo, permite acomodar los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes: auditivo, visual, conversacional, de descubrimiento, entre otros.

El aprendizaje colaborativo facilita un mayor rendimiento académico en las áreas de matemáticas, ciencias y tecnología –sin menoscabo de las demás–, y permite la preparación de los estudiantes como ciudadanos. Además, motiva a los estudiantes a perseguir objetivos comunes y los estimula a preocuparse por

los demás, en contraposición con una actitud más individualista o competitiva. Ambas posibilidades de trabajo coinciden en construir comunidades de aprendizaje, enfatizan la participación de estudiantes en grupos pequeños, así como en un constructivismo y papel activo del alumnado.

El aprendizaje se concibe como algo elaborado desde el interior del alumnado. En el aprendizaje colaborativo se entiende que ya poseen ciertas habilidades para guiarse de manera más independiente. En el cooperativo es más estructurado y definido.

SÍNTESIS DE LAS DIFERENCIAS ENTRE ENFOQUE COLABORATIVO Y COOPERATIVO

- El profesor sigue guiando y participando las acciones y estrategias.
- En el aprendizaje colaborativo solo se define a grandes rasgos un objetivo a lograr (Domingo, 2008).
- La influencia recíproca tal vez implique que ninguno de los integrantes se imponga uno sobre otro, que tomen decisiones democráticas; asimismo, que el docente empiece a soltar la tendencia a dirigir todo el trabajo y reconozca que el alumnado cuenta con conocimientos.
- Algunos estudiantes han integrado a este trabajo la identificación de estilos de aprendizaje como un referente básico para comprender cómo se van conformando los equipos de trabajo. Es importante considerar que un aprendizaje kinestésico puede no congeniar muy bien con uno teórico o muy reflexivo, lo cual puede originar conflictos o resistencias en el trabajo colaborativo.
- La capacidad para aprender de forma autónoma durante toda la vida es uno de los requisitos que con más insistencia se señalan como esenciales para tener éxito en la rápidamente cambiante sociedad del siglo XXI.

Conclusiones

Revisar y analizar los trabajos del alumnado que hemos desarrollado me permitió asumir una visión autocrítica sobre las asesorías brindadas, el uso de la teoría para analizar los conflictos que viven los profesores en las escuelas y valorar la pertinencia de los enfoques revisados en los cursos, en contraste con el nivel del problema que enfrentan como responsables de grupo o escuelas a su cargo. En algunas ocasiones se observó que los problemas rebasaban el tipo de herramientas abordadas y se llegó a plantear que se requería una práctica más sólida para enfrentarlos como especialistas. Este trabajo de investigación está aún en ciernes, sin embargo, considero que ofrece ventajas para orientar futuros trabajos sobre el problema en cuestión.

Referencias

Brofenbrenner, U. (1987). *Ecología del desarrollo humano.* Barcelona, España: Paidós.

Cascón, F. (2000a). *Educar en y para el conflicto Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos.* Facultad de Ciencias de la Educación-Universidad Autónoma de Barcelona, España: Bellaterra.

Cascón, F. (2000b). Qué es bueno saber sobre el conflicto. *Cuadernos de Pedagogía*, 287, 57-60.

Cascón, F. (coord.). (2000c). *Educar para la paz y la resolución de conflictos*. Barcelona, España: Ciss/Praxis.

Casado, C. y Ricardo, C. (2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones en Filosofía Occidental. *A Parte Rei. Revista de filosofía.* Recuperado de *http://pntic.mec.es/aparte* el 26 de junio de 2021.

Conde Flores, S. L. (2004). Educar para la democracia. Hacia un ambiente escolar justo y de legalidad: reglas, disciplina y solución de conflictos. *Cuadernillos de apoyo a la gestión escolar democrática*, 6. México.

Cornelius, H. y Faire, Sh. (1989). *Tú ganas, yo gano. Todos podemos ganar*. Madrid, España: Gaia Ediciones.

Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de trabajo Social,* 21, 231-246.

Girard, K. y Koch, S. J. (1995). *Resolución de conflictos. Manual para educadores*. Barcelona, España: Garnika.

Jarés, X. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica.* España: Editorial Popular.

Lamas, M. (comp.) (1996). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México. UNAM-PUEG.

López Melero, M. (1999). Ideología, diversidad y cultura. En E., Rubio Rivero y L., Rayón Rumayor (coords.), *Repensar la enseñanza desde la diversidad* (pp. 17-48). Sevilla, España: MCEP.

Lipman, M, Sharp, A. M. y Oscanyan, F. S. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.

Pérez Torres, A., González Arbella, D. y Leyva Soler, C. (2007). Una aproximación a la definición de: ¿Aprendizaje Cooperativo o Aprendizaje Colaborativo? Recuperado de *https://www.redalyc.org/pdf/5891/589165887003.pdf* el 8 de septiembre de 2022.

Sánchez Velázquez, M. L. (2021). Manejo de conflictos en el aula por estudiantes de la Especialización en manejo de conflictos en el aula. En X. Martínez Ruiz, *Educación para la paz. Laboratorio de prácticas educativas y resolución de conflictos* (pp. 217-242). México: Inacipe. Recuperado de *https://es.bookmate.com/books/uUlq5mFQ* el 24 de mayo de 2022.

Saucedo, R. C. (2004). El "relajo" y el "respeto" en la escuela: formas culturales de participación en el marco de la disciplina escolar. En A. Furlán, C. Saucedo y B. Lara (coords.), *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares* (pp. 35-51). México: Universidad de Guadalajara/SEP-Departamento de Psicopedagogía.

SEP (2002). *Programa de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México: SEP.

Skliar, C. (2007). *La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa*. Recuperado de *https://www.academia.edu/4253351/La_pretensi%C3%B3n_de_la_diversidad_o_la_diversid_pretenciosa*, el 20 de julio de 2021.

Skliar, C. y Duschatzky, S. (2000). *La diversidad bajo sospecha*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Torrego Seijo, J. (coord.) (2003). *Modelo integrado: un nuevo marco educativo para la gestión de los conflictos de convivencia desde una perspectiva de centro. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. México: Graó.

Tuvilla Rayo, J. (2004). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos.* Andalucía, España: Junta Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad.

Vicens, P. S. (2004). *Sentir y crecer*. *El crecimiento emocional en la infancia*. España: Grao.

Zardel, J. C. (2006). *Pluralidad, Alteridad y Concernimiento*. México: UNAM-FES Iztacala.

Zardel, J. C. (2008). Discapacidad y subjetividad. *Revista latinoamericana de estudios educativos,* XXXVIII, 3-4, 233-244. México.

Zarzar, C. (2018). *Aprendizaje Colaborativo. Diferencias entre el paradigma de aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo* [video]. Youtube. Recuperado de *https://youtu.be/576O_TBRVAk*, el 13 de agosto del 2020.

CAPÍTULO 2

EL MANEJO DE CONFLICTOS DEL GRUPO 21 DE LA ESCUELA SECUNDARIA DIURNA 202 TEMACHTIANI A TRAVÉS DEL DIÁLOGO Y EL APRENDIZAJE COLABORATIVO

*Ingrid Jocelyn Ruiz Lorenzo**

INTRODUCCIÓN

Quiero compartir en este capítulo la experiencia que viví al implementar un proyecto de intervención en un grupo de segundo grado de la escuela secundaria Núm. 202 para el manejo de conflictos. Si bien es cierto que los retos que tuve que afrontar no fueron nada sencillos, me fueron significativos porque gracias a ellos busco transformar día a día mi labor docente.

El trabajo con las y los alumnos fue muy interesante: pude conocer sus ideas, emociones y experiencias al vivir los conflictos y las diversas prácticas violentas que la escuela ejercía hacía ellos; no

* Maestra en Educación Básica en la Especialidad en Manejo de Conflictos en el Aula por la UPN-Unidad 097. Licenciada en Educación con Especialidad en Pedagogía por la Escuela Normal Superior de México.

logré desarrollar un trabajo colaborativo con docentes, padres de familia y director de la escuela, sobre todo con este último, quien vigilaba tanto las clases como los discursos que daba al grupo en el que intervine, por lo que me fue imposible implementar más actividades con aquel grupo, aunque considero que el espacio dialógico y colaborativo que se originó con los adolescentes fue significativo tanto para ellos como para mí, porque nos permitió cuestionar una cotidianidad que ya habían normalizado y apropiado.

En los siguientes apartados daré cuenta de lo que se vive en la escuela secundaria ya mencionada respecto a los conflictos y sobre la intervención hecha con el grupo 21 desde la asignatura de Formación Cívica y Ética, así como las conclusiones a las que llegué al analizar la realidad existente durante los ciclos escolares 2017-2018 y 2018-2019, cuando tuve oportunidad de trabajar con dicho grupo e identificar las diferentes problemáticas latentes.

¿Cómo se afrontan los conflictos que surgen en la escuela secundaria? Al iniciar la formación docente, algunas y algunos llegamos a creer que la labor del profesor se enfoca en una actividad práctica que va dirigida solamente al trabajo áulico e impartir conocimientos; sin embargo, al tener un mayor acercamiento a la realidad existente en la escuela secundaria, es posible percatarse de que el trabajo no solo se queda en eso. En mi caso, durante los 4 años en los que he desarrollado mi práctica docente me he enfrentado a diversas situaciones que honestamente no imaginé que llegaría a vivir, sobre todo al afrontar conflictos que se suscitaron dentro del plantel donde laboré.

Se podría pensar que el mayor conflicto al que se puede enfrentar un docente es a que los alumnos aprendan, pero no es así, los conflictos a los que hago referencia son los interpersonales, intrapersonales e intergrupales, sobre todo los que surgen no solo entre el alumnado, sino también en otros actores como los docentes, directivos, padres de familia que están involucrados en la escuela secundaria, en este caso la Escuela Secundaria Diurna Núm. 202 Temachtiani, turno vespertino, donde la dinámica escolar que

regularmente se daba no era la más oportuna para promover una convivencia sana, asertiva o que propiciara un sentido democrático, principalmente a las y los adolescentes.

En esta escuela el conflicto se podía vincular directamente con algo negativo: un problema, peleas, agresiones tanto físicas como verbales; así lo percibían los estudiantes, los profesores y los directivos, tomando en cuenta que se excluía la participación de las familias en la búsqueda de soluciones, ya que muchas eran aplicadas desde la imposición o resultaban sanciones que aplicaban algunas de las figuras de autoridad del plantel, en este caso el director y el orientador educativo de la escuela.

Pocas veces las y los alumnos veían el conflicto como una oportunidad de generar la comunicación o la autonomía para poder resolver los conflictos por sí mismos; su respuesta era automáticamente un símbolo de "malo, violencia, evasión para no tener problemas, sumisión" (comentarios dados por los adolescentes del grupo 21). La escuela les había habituado a no tener la capacidad de tomar decisiones; a que la autoridad siempre tiene la razón; a que su única función ahí es la de aprender, obedecer y asumir, principalmente cuando se generaban conflictos dentro o fuera del salón de clases.

Al respecto, los conflictos en la escuela se pueden clasificar en dos partes: por un lado el colectivo, tanto docentes como director, y por otro el alumnado y sus respectivas familias, ambas estrechamente vinculadas. Por ejemplo, al existir desorganización escolar, ausentismo del profesorado, falta de comunicación entre los docentes y el director, incumplimiento de algunos sobre los acuerdos que se llegaban a dar, factores que influían para que los conflictos surgieran.

Por otro lado, los conflictos que surgían entre los alumnos y alumnas se daban a partir de discusiones o peleas dentro del salón de clases, consumo o venta de drogas, los cuales tenían que ser abordados de manera inmediata y solucionados a través de la sanción, aunque pocas veces eran resueltos de forma democrática, dialógica o mediante la mediación; en ocasiones había omisión de profesores, directivos y de los mismos padres de familia.

Empero, es importante mencionar que algunos de esos conflictos, sobre todo las agresiones verbales o físicas que se originaban en el aula, eran muchas veces debido a la ausencia de los profesores o por el autoritarismo que surgía en las clases por parte de algunos docentes; cuando los alumnos no tenían clase varios de ellos destinaban dicho tiempo a crear juegos que implicaban golpes, de donde surgían muchas veces las agresiones y terminaban peleando; otros y otras jugaban videojuegos en el celular, se tomban fotografías, escuchaban música o consumían o vendían marihuana.

Cuando había clases y los adolescentes percibían autoritarismo –no en todas las asignaturas– por parte del profesorado, imposiciones o desacuerdos, surgían los conflictos interpersonales, de los cuales, en su mayoría, salía triunfante el profesor porque no se le puede cuestionar, simplemente se acata lo que dice –regularmente ese era el discurso que usaban el orientador, el tutor de grupo y el director, quienes eran figuras de autoridad dentro del plantel–. Cuando aquello ocurría, la acción inmediata que se producía por parte del docente era la de sancionar, ya fuera a través de bajar la calificación, mandar citatorios, o reportarlos al Departamento de Orientación Educativa (DOE) o en la Dirección.

En dichos espacios las soluciones que se daban dependían del tipo de conflicto y de qué autoridad lo atendiera; por ejemplo, si llegaba al DOE y el caso era sobre consumo o venta de drogas, la sanción era el traslado a otro plantel, pero si caía en la Dirección solía ser una plática sobre lo ocurrido y unos días de suspensión. En ambos casos había un factor que también influía para determinar la sanción: trato "preferencial". Menciono esto porque sobresalían casos en los que se daba preferencia a algunos estudiantes, por ejemplo, si el alumno o alumna tenía una estrecha relación con el director la sanción podía o no existir, pero si no había de por medio algún vínculo afectuoso, caía todo el peso de la sanción.

A pesar de aquellas acciones los adolescentes manifestaban su inconformidad, su malestar o sentimientos de injusticia, aunque no siempre era así por temor a ser nuevamente sancionados o

suspendidos de las clases. A veces buscaban resistir o expresarse, sobre todo cuando no se les escuchaba, entonces podían unirse contra el enemigo para vencerlo, en este caso el docente.

Algunas de las acciones que realizaban los alumnos del grupo 21, con quienes se aplicó la propuesta de intervención, eran salirse de las clases escondiéndose en los sanitarios u otros espacios del plantel o ir con las secretarias para llamar a sus hogares, argumentando que se sentían mal de salud y así poder volver a casa o acudir a la oficina del director, estrategias que usaban para no tomar clases y/o no ser sancionados por los profesores.

En ese sentido, el autoritarismo, la imposición, la falta de diálogo por parte del director y la poca participación y disposición de los docentes hacia el trabajo en equipo impedían que se abordaran dichas problemáticas de manera colectiva para así buscar soluciones asertivas y significativas. En cambio, con las y los estudiantes del grupo 21 se encontró todo lo contrario, se pudo trabajar en el desarrollo de estrategias que favorecieran la solución de conflictos. Si bien es cierto, tal como se refirió anteriormente, muchos de los conflictos no eran originados por los propios alumnos, la única acción viable para evitar las sanciones impuestas por la escuela era que ellos mismos pudieran resolver los conflictos interpersonales, sobre todo los que surgían entre sí.

El conflicto desde la visión docente

He de mencionar que como profesora caí en un tipo de prácticas violentas o poco asertivas para afrontar los conflictos que surgían dentro del aula; en ocasiones lo importante era mantener el control sobre los adolescentes, que aprendieran los contenidos de Formación Cívica y Ética a como diera lugar. Sin embargo, al reflexionar y analizar mi propio actuar me di cuenta de que en vez de solucionar los conflictos ocasionaba más, por lo que fue importante tomar en cuenta estos aspectos para lograr desarrollar un proyecto

de intervención que me permitiera, además de buscar estrategias más asertivas desde las cuales promover una convivencia sana, una transformación de mi labor docente, donde hubiera un espacio democrático, dialógico y de colaboración.

Refiero lo anterior porque me di cuenta de que poco me cuestionaba sobre lo que realizaba diariamente. Pensaba que si los alumnos seguían todas las indicaciones, cumplían con lo solicitado y percibía que ponían atención, entonces no existían problemas o dificultades; que los estudiantes aprendieran al llevar a cabo todo lo que me solicitaban las autoridades; que los alumnos estuvieran sentados en sus butacas, que estuvieran en silencio. Si los alumnos no ponían atención, no cumplían con lo solicitado y generaban desorden en el aula surgían conflictos; que si no aprendían era culpa de ellos por no poner atención, como diría Santomé (1991; citado por Jackson, 2010, pp. 13-14).

El profesorado, en la medida en que los conflictos en que se ve envuelto no le obligan a poner en duda ni a cuestionar un significativo número de las decisiones que acostumbra adoptar, mantiene en un nivel bastante intuitivo y tácito el conocimiento profesional en que se basa. Solo cuando se enfrenta ante dilemas serios, a situaciones problemáticas en donde las medidas propuestas no dan resultado, es que se siente obligado a una reflexión más consciente sobre la situación y a sacar a la luz y cuestionar su conocimiento implícito.

Por ello fue fundamental realizar el análisis de mi práctica docente, acción que no resultó sencilla porque aquello implicaba cuestionar y problematizar la propia práctica que consideraba correcta y, a su vez, identificar aquellos aspectos de mi labor que influían directa e indirectamente en mis formas de resolver los conflictos y en las de los alumnos, las cuales no me había detenido a analizar y es que, al reflexionar sobre la práctica, dirían García-Cabrero, Loredo y Carranza (2008, pp. 3-4), es posible identificar cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo. Todo lo ocurrido

dentro del aula, la complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se generan forma parte de la práctica docente.

En este sentido, es trascendente reconocer que analizar la práctica que una desarrolla invita a cuestionar todos los aspectos que la conforman, así como su contribución a la realidad concreta de la escuela secundaria para interpretarla e intentar transformarla, porque al cuestionar aquello que identificamos y que hemos normalizado o se cree inquebrantable es posible buscar alternativas y mejoras.

Si un docente no se cuestiona por qué hace lo que hace en su práctica puede caer en el papel de reproducir todo aquello que se le imponga, a veces de manera inconsciente, y defender aquello que cree o le han hecho creer correcto, aunque no lo sea. Precisamente, al analizar mi labor y mi historia académica me di cuenta de que yo hacía eso, obedecer ciegamente al director al creer que solo había una forma de solucionar los conflictos que surgían en la escuela o al caer en el prejuicio de que los alumnos eran el problema y que la escuela no contribuía a generar los mismos.

Logré identificar el problema de una manera más integral porque en los diferentes espacios donde realicé mi práctica pude reconocer varias caras de la realidad, por ejemplo, al estar frente a grupo impartiendo clases de Asignatura Estatal y Formación Cívica y Ética, o desde el Servicio de Asistencia Educativa (SAE), específicamente en el área de Orientación Educativa y Trabajo Social, por lo que tuve oportunidad no solo de trabajar con compañeros docentes, padres de familia y directivos, sino también de vivir de cerca muchas de las problemáticas que surgían en el plantel.

Ser docente de secundaria… Mi recorrido profesional

Como referí en párrafos anteriores, al analizar mi práctica docente me percaté de que el tipo de enseñanza que realizaba en la escuela secundaria no era la más oportuna, de hecho me consideraba una

profesora que ponía en juego el constructivismo, pero realmente hacía todo lo contrario, sancionaba, imponía y de alguna manera era sumisa y obediente al realizar todo lo que me indicaban los directivos; no me detenía a analizar aquello que me decían o me pedían que hiciera porque parte de mí tenía muy arraigada la educación que me habían dado en casa, obedecer y respetar a la autoridad.

Desde que era niña soñaba con enseñar, aunque no me veía como maestra; en la escuela primaria apoyaba a mis compañeros cuando se les dificultaba algún tema, lo que era muy extraño para mí porque recuerdo que no era una alumna muy destacada, ya que me daba flojera hacer las tareas y leer, prefería jugar, construir cosas con papel o con lo que tuviera a la mano. Soñaba con viajar al espacio y tocar las estrellas o hacer dinero para dárselo a los más pobres; veía a madres con sus hijos en la calle que pedían dinero y quería darles un poco de monedas, pero me daba cuenta de que no tenía.

Observaba que mi padre era contador público y quería ser como él –supongo que se ponía contento al escuchar eso de su primogénita–, pero con el paso de los años se dio cuenta de que no sería así. No quise ser contadora porque me percataba de que su carrera era muy absorbente y casi no lo veía, aunque me doy cuenta de que también ser maestra es muy desgastante y absorbente. Comencé a convivir más con él cuando salió de la fábrica judía donde laboraba. Para ese momento yo tenía 15 años y recuerdo que solo una vez fue a la secundaria, estuvo presente en la ceremonia de clausura y me felicitó por obtener un promedio de 9.4, pero no estuvo contento cuando no quise estudiar la misma profesión que él y menos cuando me quedé en un Cetis.

Sin embargo, algo que como él pude hacer fue comprometerme en el trabajo, ser puntual, exigirme siempre más, aprenderme de memoria datos importantes, así como ser disciplinada, muy solidaria con las personas también y regular mi vocabulario y mi conducta. por lo que, supongo, al entrar a trabajar en la escuela secundaria me costó aceptar que los adolescentes no eran iguales a mí, obedientes y comprometidos; siempre buscaba eso en los alumnos porque

consideraba que los haría buenos estudiantes y así lograrían superarse académicamente, no quería fracasar en mi cometido, pero no me daba cuenta de que estaba equivocada en la forma en que quería lograrlo.

Siempre pensé que podría lograr lo que quisiera, que cumpliría cada uno de mis sueños, pero la escuela me cambió, rompió mis sueños e hizo darme cuenta de que no sería así. El primer evento en el que lo noté fue cuando la orientadora educativa que me apoyó para el proceso de ingreso a nivel Medio Superior, al ver que entre mis opciones había colocado un Centro de Estudios Tecnológicos e Industriales (Cetis), hizo un comentario: "ojalá no te quedes en esa escuela porque no tiene prestigio y tu llevas buen promedio". El segundo fue cuando, al quedarme en dicho plantel, excompañeros o algunos familiares reforzaron dicha idea al hacerme comentarios que me hicieron sentir mal, como que no podría seguir estudiando una licenciatura por el hecho de que estudiaría una carrera técnica.

Otro aspecto que me desmotivó fue que, ya en clases, mi profesor de geometría analítica nos comentó a algunos compañeros y a mí que no seriamos nadie en la vida, que jamás saldríamos de ser cerillitos en un supermercado. Ese comentario me destruyó, pero también fue como un golpe a mi ego porque consideraba que el profesor no podía determinar eso por el hecho de no aprobar sus exámenes. Yo realmente no lograba entender ningún tema; si tenía dudas me las guardaba porque él maestro no me inspiraba confianza para externárselas, ya que si algún compañero o compañera mencionaba que algo no había quedado claro, de manera irónica o burlona hacia comentarios como "¿por qué no entienden?", "¿quieren que les explique más lento?", "Él que entendió, que bueno…"

Fue así que decidí demostrarle que estaba equivocado: me propuse ser algo más en la vida, lo que considero influyó después en mi trabajo porque me comprometí a inculcar esa actitud en los estudiantes de tercer grado para que se motivaran a seguir estudiando, a cumplir sus metas al salir de la secundaria, sobre todo porque en este nivel educativo se suscitaron comentarios que algunos de mis

compañeros docentes hacían a sus estudiantes, como que no se debían preocupar si no aprobaban sus asignaturas porque la sociedad también necesitaba de franeleros o meseros, lo que desapruebo totalmente porque el mensaje que damos al ser profesores tiene un impacto en los estudiantes y, aunque se nos dificulte darles clases, no podemos insultarlos de esa manera.

Además, lo que lograba con ellos en las clases al motivarlos con comentarios como los que ellos también hacían, al decirles que podrían viajar si se lo proponían, en 50 minutos de otras clases quedaba destruido, lo que producía en mí, a parte de una gran molestia, una vez más el impulso para no dejarme vencer y así volver a motivarlos.

Mi formación universitaria

A partir de dichas experiencias y gracias a que no hice caso de lo que me dijeron mis profesores y orientadores busqué una profesión que me permitiera apoyar a los alumnos para que no dejaran de luchar por sus metas; pensé que lo podría lograr en el lugar donde comenzó todo, la educación secundaria. Esto dio pauta a investigar qué profesión podría ayudarme a cumplir lo que me había propuesto y en mi búsqueda encontré la pedagogía. Leí algunos libros sobre temas educativos y, aunque me parecían muy difíciles, tenía nociones de ellos, así que se me hizo fácil pensar que aprendería más en la universidad, donde los maestros solucionarían mis dudas, pero fue un grave error porque me generaban más dudas.

Uno de mis mayores retos fue ingresar a una escuela de nivel superior; mi primer intento lo hice en la Universidad Pedagógica Nacional, pero no pasé el examen, mientras que el segundo fue en la Escuela Normal Superior de México en la especialidad de Pedagogía, y aunque sí acredité no pude ingresar porque sólo ofertaban 15 lugares y yo obtuve el lugar 18. Entonces, opté por estudiar en la Universidad Tres Culturas porque ya no quería que pasara

más tiempo dado que ya iba a cumplir 19 años. Continué en mi trabajo como demostradora para pagar mis estudios debido a que mis padres no podrían apoyarme con todos los gastos de la colegiatura. Debo agregar que no me sentí muy cómoda con la idea de estudiar en una escuela privada, no me percibía como parte de ese ambiente, era como recalcar las clases sociales.

Empero, me sentí aliviada porque en el mes de octubre recibí una llamada por parte de la Escuela Normal Superior de México en la que me informaban que me daban la oportunidad de ingresar a ella, lo que me pareció perfecto porque así ya no iría a la universidad privada. Aunque, para no perder la costumbre del drama, el día que me inscribí el responsable de control escolar condicionó mi ingreso y me advirtió de que tenía que obtener un buen promedio porque si no me daría de baja, lo que asumí como un reto más. Gracias a ello aprendí mucho en la licenciatura, desde reflexionar mi práctica hasta interesarme más sobre la pedagogía.

En las aulas y con mis profesores conocí el trabajo de uno de mis pensadores favoritos, Jaime Torres Bodet, quien me inspiró aún más en querer mejorar la educación formal en el país porque me impresionaron varios de los proyectos que hizo en materia educativa mientras fue Secretario de Educación Pública, lo que considero tuvo un gran impacto no solo en México, sino en varias partes del mundo, ya que logró ser un gran representante del país, desde mi punto de vista, cuando dirigió la UNESCO.

Fue entonces que para mí la pedagogía se convirtió en algo fundamental como ciencia social que tiene como objeto de estudio la educación y, por ende, busca soluciones a los problemas que surgen o se originan en esta. Precisamente, lo último me hizo darme cuenta de que para lograr resolver los problemas debía estar presente en donde se originaban parte de ellos y así poder intervenir con base en las verdaderas necesidades y no dar propuestas que estuvieran descontextualizadas de la realidad.

Por eso quise trabajar en una escuela secundaria como profesora, además de que tenía la necesidad de empezar a ganar dinero

para ahorrar y continuar preparándome si quería lograr llegar a ser como Torres Bodet. Al ingresar a la escuela secundaria tenía muchos objetivos a corto y largo plazo: el primero era dar clases y el segundo ser orientadora educativa porque siempre me había gustado dicha área, es muy enriquecedora en la educación secundaria. Sin embargo, con el paso de los años me percaté de que sería muy complicado de lograr, principalmente porque justo en el año 2014, cuando ingresé al sistema, comenzaron también a implementarse los nuevos mecanismos de evaluación para ingresar y mantenerse en el sistema educativo.

Participación en un proyecto especial

En el ciclo escolar 2016-2017 pude dejar de cubrir el espacio de SAE y retornar al área docente en el primer grado a impartir Asignatura Estatal: Patrimonio cultural y natural del Distrito Federal y en segundo grado Formación Cívica y Ética I. Justamente en este ciclo desarrollé un proyecto de manera colectiva donde involucré el trabajo de docentes hacia la comunidad; en un principio varios profesores quisieron participar, pero al final lo hicieron solamente tres, el de Matemáticas y Educación Tecnológica, el de Diseño Arquitectónico y la profesora de Educación Tecnológica: Diseño y Creación Plástica. El proyecto se enfocó en elaborar una maqueta del mercado Cristo Rey, crear una revista cultural del patrimonio cultural tangible e intangible del mercado, así como en el tipo de técnicas empleadas para la elaboración de ciertos productos textiles.

Dicho proyecto fue reconocido por la delegación Álvaro Obregón y los locatarios del mercado; las actividades que se diseñaron fueron muy significativas para los estudiantes porque salieron de la cotidianidad de las clases, además de que trabajaron en equipo y el jefe delegacional valoró su esfuerzo y el nuestro como profesores al entregar la maqueta, que sirvió para las futuras adecuaciones al mercado en cuanto a su restructuración. Los alumnos se entusiasmaron

con dicha actividad, sobre todo porque pusieron en juego varias de sus habilidades y vivieron algo diferente en la escuela.

Quise mantener en mis clases esa satisfacción que se logró con los estudiantes que participaron en dicha actividad, sin embargo, no ha sido una tarea sencilla pues he tenido situaciones en las que debo tranquilizarlos porque comienzan a discutir al intercambiar sus puntos de vista y percatarse de que no opinan lo mismo, o se llegan a dar momentos de burla, por ejemplo, cuando se emite algún comentario fuera del tema y los demás lo usan como excusa para hacer bromas, entonces es cuando empiezan a hacerse de palabras y muchas veces las estudiantes incitan a sus compañeros a que peleen, haciendo énfasis en que "no son hombres" si no dan buenos golpes y solo hablen. Para comprender esta relación primero es necesario hablar de otro aspecto, que responde a la siguiente pregunta y apartado.

¿CÓMO SON ESOS ADOLESCENTES?

En la secundaria Núm. 202 Temachtiani, turno vespertino, los adolescentes dejan de platicar, no hacen ruido; la mirada debe estar fija en el pizarrón y su atención en lo que diga el profesorado, lo cual es muy bueno, principalmente para el director del plantel y el orientador, porque así se muestra que existe control de grupo, que se está dando una buena clase, donde el alumnado está atento a todo aquello que uno explica, que atiende las indicaciones; en sí, adolescentes que se quedan quietos, en silencio y con seriedad.

Aunque sabía muy bien que eso no era lo correcto, en varias ocasiones lo hice, el director lo exigía porque debía predominar el "deber ser". En esos momentos ya no sabía qué estaba enseñando y si era una docente que realmente enseñaba o no porque para mí ser docente implicaba que yo poseía el conocimiento y la responsabilidad de transmitirlo a los demás, pero eso se veía quebrantado.

Relación con el alumnado

Al enfrentarme a adolescentes que no mostraban interés por lo que veíamos en las clases, que no les gustaba la asignatura y que sus intereses estaban en otras direcciones, honestamente, sentí que no conocía a aquellos estudiantes con los que estaba trabajando o solo lo hacía en un nivel muy superficial y aquello afectaba mi práctica.

Fue así que decidí tener una mejor relación con los estudiantes para generar confianza, conocerlos y que compartieran lo que sabían y habían aprendido, por lo que les pedía que mencionaran sus puntos de vista sobre lo que se debía mejorar de las clases, a lo que respondían –sobre todo el grupo 21, correspondiente a segundo grado– señalando "mi actitud fresa, porque ellos eran de barrio y que yo les hablaba de cosas que no conocían o que no les interesaban" (comentarios dados por los alumnos de dicho grupo, 2017); que les permitiera escuchar música durante la clase; que hubiera diferentes actividades; que pudieran usar otros espacios del plantel, y que pudieran expresarse, así que trabajé en eso, modifiqué mi forma de dirigirme a ellos y diseñé actividades vinculadas a su realidad.

Ese tipo de comentarios me dieron una pauta y, por decirlo de algún modo, el empujón para aventurarme a modificar mi práctica, en la que dedicarme a exponer los temas y dejar actividades desvinculadas de su realidad no era la mejor estrategia, sobre todo al usar un lenguaje técnico, lo que hacía ver muy difícil o pesada la asignatura, por lo que decidí emplear un lenguaje más cercano a los alumnos, por ejemplo, al utilizar sin ningún miedo o tabú palabras como sexo, pene, vagina, así como ser más "sarcástica" y hacer bromas para que se rompiera el estereotipo de que un profesor era muy recatado, que jamás se le escucharía hasta un "lo siento, me equivoqué". Pronto entendí que para ellos esto último era muy importante, reconocer que todos cometemos errores, porque de alguna manera, sin quererlo, somos sus guías, somos adultos que pueden compartir sus emociones y a quienes pedir consejos.

Considero que esa estrategia me permitió tener otro tipo de presencia en las aulas, así como durante las clases; mejorar la comunicación con ellos me permitió tener empatía, aunque no siempre fue así debido a que en varias ocasiones sucedía que, en vez de trabajar los temas, solo querían platicar o bromear, así como que a veces ya no me veían como docente, sino como amiga; que en algún grupo comenzaran los varones a hacer propuestas de noviazgo porque consideraban que era joven como ellos, lo que rompí de tajo y busqué, ante todo, el respeto e intenté ser una profesora democrática, que los escuchaba, los tomaba en cuenta, pero que a su vez inculcaba en las clases el trabajo en las actividades.

A su vez, se fue dando un ambiente de confidencia debido a que, muchas veces, las estudiantes contaban sus situaciones personales, como que habían tenido relaciones sexuales con sus novios, pero que no les tenían confianza a sus mamás para platicarles, o que a veces sufrían violencia en sus casas por parte de las parejas de sus madres o padres. Recuerdo el caso de un alumno que llegó a la escuela con un moretón en el ojo y cuando pregunté lo que le había ocurrido mencionó que, al defender a su mamá de los golpes del padrastro, este le había pegado. Ello causó que le informara al tutor del alumno para que interviniera, por lo que él mismo, junto con el director, citaron a la señora para abordar la situación, pero el asunto se puso peor porque la señora justificó la acción de su pareja y la escuela ya no intervino.

No ha sido una labor sencilla, ya que una debe conocer bien a los integrantes de los grupos para saber cómo trabajar con ellos y brindar estrategias de enseñanza distintas a las tradicionales, que suelen aplicarse en educación secundaria; sobre todo, lograr que tengan un proyecto de vida porque varios de los adolescentes no tienen claro lo que quieren ser o hacer, aunque cabe aclarar que existen otros que sí se visualizan, por ejemplo, estudiando una profesión. Asimismo, es importante trabajar en el *ser* de los estudiantes debido a que, tanto la escuela como el entorno familiar y social, nos encargamos de desilusionarlos y desmotivarlos de ser ellos mismos o de soñar, desde la

escuela les imponemos una serie de reglas que les impide ser diferentes, los homogeniza.

Aproximación al problema

Dentro del aula de clases surgen situaciones complejas que como docentes nos cuesta trabajo abordar o resolver de manera asertiva, sobre todo cuando los alumnos se confrontan de una manera agresiva o pasiva, dependiendo de la personalidad, del momento, del conflicto que surja y de cómo se perciba este. Precisamente, los conflictos que se originaban en el aula estaban vinculados a lo que refiere Ortega (2008):

> Faltas de disciplinas continuadas, incumplimiento sistemático de los deberes escolares, falta de respeto a los compañeros o al profesor, resistencia al cumplimiento de las normas establecidas en el centro, falta sistemática de puntualidad, interrupción del trabajo de los compañeros y del profesor. Todas estas conductas generan conflictos muy perjudiciales para la escuela y, sin embargo, no las deberíamos calificar como violentas (p. 21).

Justamente, en el aula las y los estudiantes llegaban a manifestar todas esas conductas, algunas más que otras, pero eso dependía de muchos factores, entre los que estaban las actitudes que tenían los profesores hacia ellos y es que el conflicto también está vinculado con la "confrontación de ideas, creencias y valores, opiniones, estilos de vida, pautas de comportamiento" (Ortega, 2008, p. 21), de donde se originaban conflictos que no siempre eran abordados de forma asertiva, pues la escuela no veía el conflicto como una oportunidad de mejorar, como una situación de enseñanza y aprendizaje, sino que daba una solución inmediata, donde no se viera peligrado el poder y el estatus de le autoridad –en el caso de los profesores y director.

Al abordar los conflictos es necesario analizarlos tomando en cuenta el momento en que se manifiestan, pero también los factores que los originan para así lograr resolverlos críticamente, porque el conflicto "responde a situaciones cotidianas de la vida social y escolar, en la que se dan enfrentamientos de intereses, discusión y necesidades de abordar el problema" (Etxeberría, Esteve y Jordán, 2001, citado en Ortega, 2008, p. 22). Sin embargo, la escuela tenía otra visión de lo que era el conflicto y su forma de intervenir; como he mencionado anteriormente, el adolescente tenía la función de obedecer porque se estaba formando y no podía cuestionar nada de lo que la autoridad escolar decía o imponía pero, entonces, ¿no debíamos formar a sujetos libres, críticos, reflexivos y propositivos?

En la escuela secundaria existe un autoritarismo y, sobre todo, un temor de que sujetos externos al plantel tengan conocimiento de lo que ahí sucede, como si se quisiera ocultar parte de la cultura institucional que se ha originado a partir del liderazgo del director en los últimos cuatro años; ergo, aquellas acciones han generado que los padres de familia señalen que "el director no hace la función que le corresponde" (padre de familia de un alumno del grupo 21). Asimismo, sucede que el director realmente no interviene de una manera justa ante los conflictos que se llegan a dar, como en el grupo 21, cuando fue determinante en varias ocasiones al solo escuchar lo que decían los docentes que reportaban al grupo, sin tomar en cuenta lo que tenían que decir los alumnos o todo lo contrario, escuchar solo a los alumnos.

En relación con lo anterior, los alumnos consideran que el director es "poco tolerante, poco flexible e injusto, gritón, así como grosero" (alumnos del grupo 21, 2017) porque con algunos de ellos ha actuado de una manera radical y a veces hasta discriminante, tal como ocurrió con una alumna en el ciclo escolar 2017-2018 durante la formación en el patio de la escuela, a quien le dijo que "¿para qué se cubría del sol si ya no se iba a quemar? Que estaba negra" (fragmento recuperado del Diario de Campo-13, febrero de 2018),

lo que ocasionó que alumnas de tercer grado se burlaran con comentarios como "eres negra o estás muy negra", cuyo efecto fue que la alumna dejara de ir a la escuela por un bimestre.

En otras ocasiones, el director llegó a ser despectivo con el tipo de palabras que usaba para dirigirse, en cualquier momento, a los grupos de primero, por ejemplo, al asignarle calificativos como "plagas o *minions*", lo que hacía cada vez que llegaba al plantel una nueva generación; era como bautizar a los adolescentes, según lo que él percibía. En el caso de los estudiantes con los que hice mi intervención, correspondiente al ciclo escolar 2018-2019 y que pasaron a segundo grado, los denominó como *la plaga*. Sin embargo, de acuerdo con la pregunta "¿cómo describirías la relación que tienes con tus profesores y director?", planteada en uno de los cuestionarios dirigido a los alumnos del grupo 21, aplicado el 23 de agosto de 2018, ellos refirieron las siguientes respuestas, expuestas en la tabla 1.

Tabla 2.1. ¿Cómo describirías la relación que tienes con tus profesores y director?

Buena, no he tenido problemas Buenas, porque son muy sociables Buena amistad y sin conflictos	Es muy buena porque me caen bien y yo a ellos. Me tratan como la alumna que soy
Muy bien con todos	Con algunos me llevo bien y con el director medio bien y mal
Bien, no tengo problemas con nadie/ Pues bien/ Bien estables	Con los profesores, buena y con el director, pues, cercana porque lo quiero como un papá
Más o menos	Aún no los conozco bien
Pues una relación normal, saludar y respetar	Bueno, no tenemos problemas aún, pero nos llevamos bien
Muy amables	Pues la relación que tengo es más o menos
Muy bien, sin ningún problema	Pues la verdad no sé, creo que más o menos porque soy muy desastroso
Con los profesores pues bien	
Al director no lo he tratado	
No hemos tenido problemas	

Fuente: Elaboración propia.

En ese sentido, es muy claro identificar que de acuerdo con las experiencias que hayan vivido los estudiantes perciben el trato que se

les da, aunque esto pudiera vincularse a su vez con la "apropiación de ciertas objetivaciones que no se cuestionan, que para ellos cobran sentidos de normalidad" (Heller, 1998, citado en Lozano, 2013, p. 18), ya que la escuela tiende a ser un espacio autoritario, donde no existe la oportunidad de cuestionar lo que ahí ocurre porque desde que llegan al plantel se les dan a conocer las reglas ya establecidas en la institución; además, los padres de familia refuerzan aquello al decirles que "los profesores siempre tienen la razón o que ellos mandan en la escuela" (padres de familia, 2016), ejemplo de esto es cuando los maestros entran al aula y los alumnos deben ponerse de pie para saludar, como lo indica el director.

Justamente, al iniciar el ciclo escolar 2018-2019 les pregunté a los alumnos del grupo 21 el motivo por el cual se ponían de pie cuando entraba al salón, a lo que respondieron que "era por respeto" (alumnos del grupo 21, 2018). Les externé mi opinión sobre esa acción y que para mí era una forma de manifestar que yo poseía el conocimiento absoluto y ellos no, cuando todos teníamos algo que aportar a partir de nuestras ideas, por lo que era suficiente con que saludaran sin levantarse de sus butacas, así como que no pedirían permiso para bajar al sanitario como acostumbraban a hacerlo, simplemente irían cuando sintieran la necesidad, aunque seguirían portando en cada salida el respectivo pase de salida que requerían para que no los regresara el prefecto al salón.

Los alumnos se mostraban consternados por los señalamientos que les hacía, sobre todo porque ellos ya estaban acostumbrados a seguir ese tipo de reglas desde que entraron a la escuela secundaria. No obstante, aunque en mis clases ya no se ponen de pie, muchas veces al entrar yo al aula varios continuaban levantándose, como si fuera una acción mecanizada o un ritual que en las demás asignaturas seguían promoviendo como forma de control sobre los sujetos.

Lo anterior da a conocer el hecho de que muchos compañeros docentes, el director, padres de familia y los estudiantes acostumbraban cierto tipo de actividades que asumían como propias y normales, tal como refieren Berger y Luckmann (citados por

Lozano, 2013) al decir que "la habituación da paso a la institucionalización, ya que en esta se sintetiza un sistema de signos significativos y cohesionadores que coadyuvan a que los miembros de un grupo social reconozcan su rol y se habitúen a reproducir sus actividades". Además, Berger y Luckmann (2001) señalan que "Las instituciones, por el hecho mismo de existir, también controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada" (p. 76).

En ese sentido, los estudiantes se apropian del rol que la escuela les asigna de una manera impositiva, donde ellos tienen que seguir una serie de reglas punitivas que nadie les permite cuestionar ni modificar; a los adolescentes, tanto el directivo como el profesorado, les arrebatan la posibilidad de decidir, elegir y actuar, generando así que las y los adolescentes "acepten las objetivaciones por las cuales este mundo se ordena, [...] se organizan en torno al aquí y ahora de su estar en él y se proponen actuar en él" (Berger y Luckmann, 2001, pp. 40-41). De modo que los adolescentes perciben que deben asumir aquello que establece la escuela sin reflexionar, analizar ni cuestionar y, por ende, de actuar sobre la realidad ya establecida.

Aunque es importante mencionar que los adolescentes sí llegaban a cuestionar aquellas imposiciones, automáticamente se les castigaba, por lo que se puede decir que ellos sí analizaban dicha realidad, pero por su condición de alumnado asumían la sumisión o se resistían ante dichas acciones.

En el mismo tenor, la escuela como institución busca promover el control de todos los sujetos que allí participamos, primordialmente dentro del plantel, tanto del alumnado como del profesorado; los docentes que laboramos en él ocasionamos una serie de prácticas violentas sobre los adolescentes como la imposición de reglas y el uso de discursos agresivos o amenazantes y es que muchos de los maestros hacían lo que señala Heller (citado por Lozano, 2013) en cuanto a que en toda sociedad existen algunos miembros que ejecutan su trabajo en el ámbito de lo

prestablecido y otros que apelan a desarrollarlo para la trascendencia. Lo primero ocurre con mis compañeros al seguir al pie de la letra lo que dice el director, quien agrede verbalmente al que cuestione aquello que establece a través del autoritarismo para mantener el orden en la escuela.

Por dicha razón, retomando las respuestas de los alumnos a la pregunta del cuestionario citado en párrafos anteriores, cabe la posibilidad de que los alumnos tuvieran miedo de expresar lo que verdaderamente opinaban o sentían sobre la forma en que son tratados por parte de estas figuras en la escuela y en las aulas; como diría Rendón (2007), "es particularmente difícil expresar ira y tristeza directamente a figuras de autoridad y con un estatus de poder diferente al propio, aunque sean los causantes de la emoción" (p. 358). Sobre todo porque la institución es tradicional, autoritaria y en ella la voz de los alumnos no cuenta.

Al respecto, fue interesante identificar que los alumnos del grupo 21 consideraran necesario ser escuchados, tal como lo anotaron en el mismo cuestionario, pero en la pregunta 13, "¿Cuál sería para ti el clima escolar ideal?": "Donde se respete mi persona" (AL28); "exista igualdad, buena ventilación en el aula" (AL9); "que se tomen en cuenta mis opiniones que valen mucho" (AL42, AL34); "donde haya respeto entre maestros y compañeros" (AL31, AL36, AL24, AL1, AL35, AL19, AL37); "un lugar donde no haya *bullying*" (AL40); "que me escuchen" (AL4); "que no se burlen de las opiniones de los demás, sea pacífico" (AL5, AL27 y AL25); "que se respete la personalidad de cada quien e ideas" (AL28).

Como se aprecia, los alumnos exteriorizaron que no son tomados en cuenta en la escuela –quizá por algunos profesores, aunque no especifican en qué espacios–, lo que me lleva a identificar que tampoco se perciben las opiniones y, mucho menos, las propuestas de los alumnos en las diversas asignaturas, cuando tendría que ser todo lo contrario porque la vida social en la escuela, según Dewey (citado en Díaz, 2006), se basa en "el intercambio de experiencias y en la comunicación entre los individuos" (p. 3), lo cual permitiría, a su

vez, desarrollar la capacidad social de los adolescentes; sin embargo, no se busca la participación democrática de los adolescentes, sino que se adapten a lo ya establecido, dejando a un lado sus necesidades, características, emociones e intereses.

Con base en ello, la escuela secundaria tendría que, como refiere Díaz (2006), "asumir el reto de la escuela para todos, que atienda las necesidades de los distintos alumnos en un entorno caracterizado por la diversidad, y que en ese sentido logre adecuarse a la persona que aprende" (p. 5). Ejemplo de lo anterior pueden ser las temáticas que se abordan de acuerdo con cada asignatura, con base en la enseñanza reflexiva porque, de igual modo, Díaz (2006) afirma que se "presta atención especial a la comprensión de los intereses, valores y contradicciones en los contenidos y las prácticas de enseñanza, y, en general, a los fenómenos curriculares y educativos que afectan al profesor y sus alumnos" (p. 11). Sin embargo, esto no se pone en juego en el plantel y, aparentemente, en ningún espacio.

Tras lo expuesto, es interesante señalar que, si bien es cierto los alumnos consideran que no son escuchados ni tomados en cuenta, los profesores opinan todo lo contrario ya que, de acuerdo con la pregunta expuesta en el cuestionario dirigido a docentes que apliqué el 6 de agosto de 2018 a un total de 13 maestros, "¿Qué estrategias o acciones considera le han facilitado: Provocar y mantener la atención de los alumnos durante tus clases y Motivar al alumnado en su proceso de aprendizaje?", se recuperó la siguiente información en la tabla 2.2.

Tabla 2.2. Concentrado 1.
"¿Qué estrategias o acciones considera le han facilitado lo siguiente?"

Asignatura o Espacio de intervención	Provocar y mantener la atención de los alumnos durante las clases	Motivar al alumnado en su proceso de aprendizaje
Matemáticas	No contestó	No contestó
Promotor de lectura y de escritura	Actividades lúdicas	Actividades centradas en los intereses de los alumnos
Educación Tecnológica	Trabajos atractivos, atención casi personalizada, dinámicas, ejercicios en clase y actividades sugeridas por los alumnos	Dejar que el alumno realice un trabajo de su interés, tomar en cuenta sus propuestas
Ayudante de laboratorio	No contestó	No contestó
Historia		Diversificar actividades, uso de TIC
UDEEI	Uso de herramientas como proyecciones, juegos	No contestó
Ciencias (Biología, Física y Química)	Realización de proyectos, investigaciones, prácticas de laboratorio, clases enfocadas a los estilos de aprendizaje, inclusión de actividades extra clase, actividades experimentales	Realizar los test de estilos de aprendizaje, a partir de ahí trazar actividades como historietas, carteles, prácticas de laboratorio. Conocer cuáles son sus intereses, preparar material didáctico
Red escolar	Complementar la clase con actividades interesantes y dirigidas	Despertando el interés por la investigación de temas para las clases
Inglés	Planeación de clase	Actividades que motiven
Formación Cívica y Ética III/ Orientación Vocacional	Participación activa, uso de material didáctico, exposiciones	Conocer la dinámica familiar, orientar al alumno en su proyecto de vida

Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, pareciera haber una contradicción entre la versión de los alumnos y la de los docentes, ya que los profesores consideran que al impartir sus clases se han enfrentado a dificultades como el desinterés por parte del alumnado, así como de los padres de familia; a la puntualidad, asistencia y conducta de los adolescentes. También señalan que la mayoría de los conflictos que surgieron en sus clases estaban vinculados con la conducta, las actitudes, los conflictos entre alumnos, la apatía, las faltas de respeto, el desorden, la falta de aseo, aunque algunos negaban la existencia de conflictos en sus asignaturas.

Al respecto, se identificó que aquello que mencionaban los profesores era diferente, puesto que todos los alumnos tenían reportes, la mayoría en las asignaturas de Matemáticas, Física y Español, así como que los reportes elaborados por dichos profesores eran debido a que los adolescentes no querían realizar las actividades, se salían sin permiso del salón, hablaban en la clase, se ponían de pie, lanzaban objetos, además de situaciones que implicaban agresiones verbales o físicas entre ellos o hacia los profesores.

En ese sentido, uno de los principales detonantes de esas situaciones en el grupo 21 fue que los profesores no tomaban en cuenta los estilos de aprendizaje que tenían los alumnos para el diseño de sus planeaciones por desconocimiento o por discontinuidad, en caso de haberlos identificado, lo cual tendría que recuperarse porque muchas veces "el aprendizaje generalmente es valorado de manera independiente; en otras ocasiones se analizan las estrategias, técnicas, tipos, niveles y autonomía en el aprendizaje; pero casi nunca se interrelacionan todas estas categorías para establecer nexos y demostrar así, la dependencia que existe entre ellos" (González, 2011, p. 2), promoviendo, entonces, que el aprendizaje sea cosa aparte de las estrategias de enseñanza y evaluación.

A su vez, los profesores sancionaban todas las actitudes y conductas que surgían en el aula sin buscar otras estrategias que permitieran solucionar los conflictos de una forma asertiva, a través de la negociación o mediación y es que, una vez que analicé el

diagnóstico con base en los instrumentos aplicados como el cuestionario a alumnos, el cuestionario a docentes, el informe de reportes a alumnos, el diario de campo y los registros de observación, me di cuenta de que en lo que podía intervenir con mayor pertinencia era en el problema de la evasión y el afrontamiento agresivo que presentan los y las adolescentes del grupo 21 ante los conflictos interpersonales que surgen en algunas clases, lo cual a veces ocasiona prácticas violentas de su parte dentro del aula al no saber cómo actuar cuando estos se dan.

Aquello lo consideré porque era consciente de que el problema en sí se centraba en tres aspectos: el primero se refería al tipo de organización que existía en la escuela, misma que promovía a través de sus prácticas la invisibilidad de los conflictos que en ella surgían, tanto los que se originaban entre alumnos y alumnos y docentes, como aquellos surgidos entre docentes y directivos. Cuando se llegaban a afrontar era de manera violenta, lo que ocasionaba que los conflictos quedaran irresueltos y detonaran la violencia física o verbal dentro del aula.

Cabe señalar que, a pesar de que existían a nivel institucional distintos programas que proponían una serie de apoyos o planteamientos para abordar tanto los conflictos como la violencia escolar con el fin de prevenirlos, tales como el Marco para la Convivencia Escolar y el PNCE (Programa Nacional de Convivencia Escolar), la realidad en la escuela era que la mayor parte del tiempo se ignoraban esos instrumentos y, en el caso de que se implementaran, no se daba un seguimiento por parte de los docentes ni los profesores que figuran como tutores o cotutores.

En ese sentido, un segundo aspecto de la problemática identificada se refiere a los docentes, ya que estos, con sus prácticas educativas autoritarias, sin apertura al diálogo ni flexibilidad, originaban un ambiente que propiciaba y promovía violencia, con lo que mostraban su desconocimiento de los conflictos, así como las formas de prevenirlos. Asimismo, los docentes intentaban resolverlos de manera inmediata, desde una visión llena de prejuicios y estereotipos

hacia el alumnado que no seguía las reglas establecidas, a lo que se sumaba la actitud punitiva del director.

Como tercer aspecto de la problemática, los estudiantes del grupo 21 mostraban una resistencia a las actividades propuestas, principalmente, por los docentes de Matemáticas, Ciencias II y, de manera enfática, de Física y Español, a través de actitudes como bofetadas entre alumnas; peleas entre adolescentes; grabación o transmisión de peleas por diferentes redes sociales; insultos verbales; robo de objetos; daño al material escolar; faltas de respeto entre pares, así como hacía los propios profesores, quienes a su vez respondían con actitudes autoritarias y punitivas, lo que al mismo tiempo generaba un clima escolar tenso, desmotivador, discriminante, excluyente, que provocaba un círculo vicioso de más conflictos.

Por todo ello, un cuestionamiento que me hice fue respecto a por qué los alumnos se resistían a realizar las actividades que diseñaban los profesores, si estos manifestaban que tomaban en cuenta sus características, así como el uso de diferentes estrategias de enseñanza. Tal resistencia sugería que lo expresado por los profesores era solamente un discurso centrado en las actitudes de los estudiantes en las sesiones, por lo que ignoraban tanto el hecho de ver, como el de reflexionar sobre sus modelos docentes implementados y, a su vez, el clima que generaban en el aula, el cual no miraban como un generador violencia.

Un segundo cuestionamiento fue en torno a por qué no se visibilizaban ni asumían por los actores involucrados los conflictos manifestados, ya que los estudiantes señalaban que tenían una buena relación con los profesores, pero no se sentían escuchados y, a su vez, los profesores referían que trataban con respeto a los adolescentes, aunque en los informes de reportes, así como en algunos registros de observación de conflictos analizados, se identificó que existía una contradicción, dado que todos los alumnos obtuvieron reportes por salirse del salón sin permiso, gritar, no realizar las actividades, jugar, no atender ni seguir indicaciones o platicar, lo que se traducía en sanciones como citatorios con los padres de familia,

expulsiones y cambios a otras escuelas, sobre todo de los infractores de las normas establecidas en el reglamento escolar, el cual no toma en cuenta las opiniones de estudiantes.

Entonces, si existían esas condiciones en la vida escolar, ¿cómo es que los alumnos se habituaban o naturalizaban aquellas prácticas de violencia originadas en la escuela? ¿Acaso tenían miedo de expresar sus inconformidades ante las figuras de autoridad? Por último, ¿qué estrategias eran las más oportunas para que principalmente los estudiantes lograran resolver los conflictos que llegasen a tener entre pares dentro del aula y así evitar el autoritarismo por parte de la escuela? ¿El diálogo y el aprendizaje colaborativo eran estrategias que podían permitir resolver los conflictos entre los adolescentes del grupo 21?

Diseño de la propuesta de intervención

A partir de la problemática elegida diseñé una propuesta. En este apartado haré mención de su diseño y hablaré sobre la aplicación que desarrollé en el grupo 21 desde la asignatura de Formación Cívica y Ética, a través de un taller titulado "Los conflictos no son malos, sólo hay que saber cómo resolverlos", planificado en 5 sesiones. Así, el taller tenía como objetivo central que los estudiantes del grupo 21 "utilizaran diferentes estrategias de resolución de conflictos para que mejoraran la convivencia grupal", así como que lograran los siguientes objetivos específicos:

- Promover el análisis y la reflexión crítica de los alumnos a través de materiales teóricos y ejemplos sobre lo que son los conflictos y los modos de afrontarlos.
- Poner en práctica habilidades como la escucha activa y el diálogo para resolver los conflictos interpersonales a partir de dramatizaciones, poesía, cuentos o canciones desde la asignatura de Formación Cívica y Ética II para mejorar la convivencia en el aula.

- Diseñar y socializar entre los y las estudiantes historietas como parte de las propuestas para la resolución de conflictos.
- Evaluar el proceso, resultados e impacto del taller.

Todo ello bajo el enfoque dialógico y el aprendizaje colaborativo.

Enfoque dialógico y aprendizaje colaborativo

El taller se diseñó bajo los enfoques dialógico y de aprendizaje colaborativo, ya que ambos se consideran importantes para resolver los conflictos, por lo que es necesario recuperar el sentido de lo que es el conflicto; para Kolangui y Parra (2013) es un "agente dinámico, de cambio y posibilidades, fuente de innovación, renovación y potencial transformador" (p. 21), mientras que para Torrego (citado en Ortega, 2008) son

> Situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles, o son percibidos como incompatibles, donde juegan un papel muy importante las emociones y los sentimientos, y donde la relación entre las partes en conflicto puede salir robustecida o deteriorada en función de cómo sea el proceso de resolución de conflictos (p. 21).

Al respecto, es necesario señalar que un factor sustancial para resolver los conflictos es el enfoque con que estos se miran; si es desde un aspecto positivo pueden, según Cornelius (citado por Kolangui y Parra, 2013), "dar la posibilidad de imaginar y crear nuevas situaciones, replantear alianzas, repensar la paz" y, al mismo tiempo, "otorgan una oportunidad para aprender más acerca de uno mismo y de los demás" (p. 21). En ese sentido, una forma en que se pueden resolver de una manera asertiva es mediante el diálogo. Para Ortega (2008) "El diálogo es una forma de avanzar para llegar al consenso o al acuerdo, pero también es una forma

de avanzar en el desacuerdo, una forma de respetarse aunque no se esté de acuerdo (p. 48).

En ese sentido, Kolangui y Parra (2013) refieren que "es indispensable reforzar el diálogo [...] el respeto y el aprecio por las diferencias, enseñando que pensar y ser diferentes nos enriquece y hace mejores personas" (p. 16). Entonces, cuando los estudiantes aprenden a dialogar con otros los conocen e identifican que, aunque son diferentes, esas diferencias enriquecen, sobre todo al generar empatía para así afrontar los conflictos de otra manera, porque aprenden a resolverlos favoreciendo, al mismo tiempo, el desarrollo de una convivencia sana, la toma de decisiones y, por ende, la autonomía.

A su vez, lo anterior se puede lograr de una forma significativa si se buscan soluciones de manera colectiva porque el conflicto no puede resolverse de forma individual, aislada, es necesaria la participación de los otros porque contribuyen (Ortega, 2008) a la creación de condiciones que favorecen la convivencia. Por lo tanto, es necesario recuperar algunos elementos característicos de ambos enfoques, los cuales se muestran a continuación.

Aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo es importante puesto que, como Leidner y Jarvenppa (1995) afirman, ayuda a desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes y a la vez contribuye a mejorar las relaciones interpersonales porque implica que cada uno de los miembros aprenden a escuchar, discernir y comunicar sus ideas u opiniones a los otros, generando así un ambiente ameno, pacífico y constructivista.

Al respecto, el aprendizaje colaborativo es, según García (2014), "una herramienta metodológica que consiste en trabajar con pequeños grupos heterogéneos de alumnos que comparten de metas comunes y donde cada uno se responsabiliza de su propio aprendizaje pero contribuye a dar soporte y ayuda al de los demás" (p. 150),

lo cual es totalmente distinto al aprendizaje competitivo, en donde "cada alumno trabaja en contra de los demás para alcanzar objetivos escolares tales como una calificación de '10' que sólo uno o algunos pueden obtener, y con el aprendizaje individualista, en el que los estudiantes trabajan por su cuenta para lograr metas de aprendizaje desvinculadas de las y los demás alumnos" (Johnson, 1999, p. 5).

Sin embargo, este último es totalmente lo opuesto porque para Sheridan (1989), Warmkessel y Carothers (1993) (citado en Scagnoli, 2005) "el aprendizaje colaborativo promueve y mejora la motivación del participante" (p. 3), elemento indispensable en la resolución de los conflictos de una manera asertiva, ya que en se buscan soluciones en conjunto. Al respecto, señala García (2014) que "uno de los objetivos del aprendizaje colaborativo consiste en educar a los alumnos en la resolución de conflictos y en el desarrollo de las habilidades para la convivencia" (p. 155), lo cual es fundamental para el trabajo con los adolescentes, quienes llegan a mostrar dificultades para solucionarlos en el aula de clases.

A su vez, Glinz (2005) refiere que este favorece el desarrollo de habilidades, lo que permite a los alumnos interactuar con sus pares, intercambiar ideas, analizar y discutir temas diversos y, al mismo tiempo, que puedan llegar a soluciones de manera más enriquecedora, aspectos que benefician el manejo de los conflictos que surgen en las clases, sobre todo porque la escuela regularmente no promueve en ellos la colaboración, dado que "'el habitus' de la individualidad está muy arraigado en las instituciones educativas, sobre todo en lo que hace al aprendizaje académico y a la apropiación de conocimientos" (Roselli, 2016, p. 231).

Por ello, implementar el aprendizaje colaborativo permite a los alumnos potenciar diferentes habilidades sociales que favorecen el afrontamiento del conflicto de una manera no violenta porque, según Roselli (2016), el hecho de "actuar coordinadamente con otros, la creación de consensos, el aprovechamiento de los puntos de vista ajenos, son considerados buenas habilidades sociales que

tienen que ver con el desarrollo de la sociabilidad y la convivencia" (p. 231) y, al mismo tiempo, que "la colaboración es un proceso colectivo, donde todos intervienen conjuntamente en la realización de la tarea" (p. 223), en este caso la búsqueda de soluciones a los conflictos.

Por último, pero no menos importante, es necesario retomar algunas de las características que mantiene el aprendizaje colaborativo, de acuerdo con O. Revelo (2017).

> Se encuentra basado en una fuerte relación de interdependencia entre los diferentes miembros del grupo, de manera que el alcance final de las metas concierna a todos sus miembros. Hay una clara responsabilidad individual de cada miembro del grupo para el alcance de la meta final. La formación de los grupos en el trabajo colaborativo es heterogénea en habilidades y características de los miembros. […] Todos los miembros tienen su parte de responsabilidad para la ejecución de las acciones en el grupo. La responsabilidad de cada miembro del grupo es compartida. Se persigue el logro de objetivos a través de la realización (individual y conjunta) de tareas. Existe una interdependencia positiva entre los sujetos. El trabajo colaborativo exige de los participantes habilidades comunicativas, relaciones simétricas y recíprocas, así como un deseo de compartir la resolución de las tareas (p. 118).

Por lo tanto, en el aprendizaje colaborativo la responsabilidad no cae en una sola persona, sino que es compartida por todos los integrantes gracias a la interacción que existe entre ellos; además, el aprendizaje colaborativo se puede llegar a dar a partir del trabajo grupal como estrategia didáctica, ya que "apunta a compartir la autoridad, aceptar la responsabilidad y el punto de vista del otro y a construir consenso con los demás" (O. Revelo, 2017, p. 119).

Evaluación y resultados

La propuesta de intervención se realizó solamente con el grupo 21 porque en este hubo la viabilidad de aplicar las actividades diseñadas, pero también porque se realizó un seguimiento durante todo el ciclo escolar 2017-2018, cuando era la tutora del grupo; además, era oportuno porque justamente durante ese ciclo escolar el director comenzó a interesarse por los estudiantes del grupo para figurar como su tutor, por lo que comenzó a vigilarlos y sancionarlos con mayor frecuencia.

A su vez, la cultura institucional que se mantenía en la escuela me impidió desarrollar actividades enfocadas hacia el colectivo docente para desarrollar otro tipo de estrategias que lograran abordar los conflictos desde una visión distinta a la negativa; asimismo, el director comenzó a intimidarme por manifestar inconformidades sobre lo que ocurría en el plantel y, al no tener apoyo de otros actores que laboraban ahí ni de inspección, resultaba más oportuno trabajar con los estudiantes.

Es así que la propuesta se diseñó bajo ocho actividades, sin embargo, solo se aplicaron cuatro desde la asignatura de Formación Cívica y Ética II, tal como se aprecia en el siguiente listado:

- Sesión 1: ¿Qué es el conflicto? Elaboración de mapas de conflictos.
- Sesión 2: ¿Cómo afrontamos el conflicto? Identificando los modos con que los abordamos.
- Sesión 3: La mediación… La dramatización de un conflicto.
- Sesión 4: La historieta como una solución del conflicto; estrategias para resolver nuestros conflictos, la historieta colaborativa.

Al respecto, me fue posible lograr el primer y el tercer puntos, pero no en la mayoría del alumnado y con muchas limitaciones, ya que durante el desarrollo de la propuesta me encontré con varias dificultades para lograr lo planteado, una de las cuales fue que la

mayoría de los estudiantes no participaban en las actividades o que no concluían los productos solicitados; sin embargo, considero que lo más importante fue que durante las clases se generó un espacio en el que podían expresar sus sentires, opiniones o propuestas, así como la oportunidad de que reflexionaran sobre la forma en que la escuela afrontaba los conflictos y, de igual manera, como los abordaban ellos.

Recalco lo anterior porque desde el diagnóstico que apliqué y el modo en que se manifestó en algunas de las sesiones en la intervención, los adolescentes señalaban que no podían expresar sus puntos de vista, desacuerdos o versiones. Por ello, considero que en las horas de clase que teníamos los estudiantes se sentían con la libertad de expresarse porque, por lo menos, en esos 100 minutos dejaban de ser invisibilizados, sobre todo por algunos docentes, el orientador y el director de la escuela.

En las clases podían manifestar sus sentimientos, aunque es cierto que a muchos de ellos se les dificultó tanto reconocer como identificar la existencia de los conflictos, la discriminación, la exclusión, así como la violencia que generaban hacia sus compañeros o la que la escuela generaba sobre ellos, dado que “la violencia, la exclusión y la discriminación al naturalizarse se vuelven ‘invisibles’ y, sin embargo, completamente tangibles […] ya que son prácticas que se van asumiendo en la vida diaria y, a la vez, van ocultando las condiciones socioculturales e históricas que las gestaron” (Solís, 2017, p. 9); sobre todo, eran ya parte de la cotidianidad de la vida escolar, de manera que, al no identificar y cuestionar aquello que vivían constantemente, no podían dar cuenta de que eran sujetos oprimidos por ciertos actores de la escuela a partir de castigos, suspensiones o expulsiones.

Ante ello, me doy cuenta de que la propuesta pudo permitir que los estudiantes reconocieran que existían conflictos en el aula, que muchos de ellos no eran malos y que existían otras formas de abordarlos para que no terminaran en violencia; empero, muchos de los conflictos que surgían en el grupo no necesariamente

los originaba el alumnado, sino que surgían debido a algunos de los maestros, a quienes hubiera sido muy importante involucrar en el proyecto, lo que resultó imposible en ese momento porque la dinámica que se había generado en el plantel no hacía factible que los docentes, el orientador ni el mismo director participaran en la promoción de otro tipo de respuestas a las que ponían en práctica, así como que plantearan distintas formas de solución, ya que entre ellos mismos habían consolidado una complicidad.

Conclusiones

Si dentro de la escuela siguen existiendo figuras autoritarias y con ambiciones de poder –como el director y el orientador– es poco probable que se genere una sana convivencia donde el alumnado pueda vivir la democracia o la libertad de expresarse, porque se sigue manteniendo y promoviendo –debido también a la participación de algunos profesores y estudiantes, así como al poco involucramiento de padres de familia–, una estructura jerárquica en la que los estudiantes están posicionados en la parte más baja, sin voz ni voto, sin el respaldo del director, como si fueran inferiores, por dar un ejemplo.

En ese sentido, si la escuela sigue así lo único que podrá llegar a transmitir realmente a los adolescentes, "sin pretenderlo, sin decirlo, de manera inconsciente [...] será la competitividad, el individualismo, el egoísmo y otros valores que ni siquiera están muy claros para los actores del sistema educativo" (Lozano, 2010, p. 64). En la escuela secundaria 202 existe "una constante vigilancia rodeada de un halo de objetividad y normalidad, donde todo se ve correcto, adecuado, cuando en realidad hay un autoritarismo y represión constante" (Lozano, 2010, p. 64).

Al respecto, es necesario manifestar que pude percatarme de la utilidad de cursar la maestría, ya que a partir de lo que se trabajó en las diferentes clases fue posible reflexionar tanto sobre aquello que ocurría en mi práctica docente, como en lo que sucedía en la

escuela secundaria; a su vez, el proyecto de intervención que se diseñó y aplicó en el grupo 21 me ayudó a cuestionar sobre cómo podía mejorar desde la enseñanza que desarrollaba, por ejemplo, el trato que les daba a los estudiantes.

He de señalar también que tardé aproximadamente dos años en actuar respecto a lo que ocurría en la escuela, sobre todo al darme cuenta de lo que se generaba y promovía con sus prácticas: discriminación, exclusión y violencia; además, resultaba ser, como aquello que comparte McLaren (1994), un espacio donde se anula totalmente el deseo del adolescente, un lugar donde se le prohíbe, se le reprime y, peor aún, se disimula la existencia de la libertad, la democracia, la comunicación, entre otros aspectos.

Por ello, considero que se puede transformar dicha realidad en un espacio donde se establezcan relaciones de confianza, de escucha porque, como diría Lozano (2010), cuando a los adolescentes

> Se les considere valiosos y capaces de tomar decisiones por sí mismos. Cuando se cree en ellos y se les deposita la confianza, saben reconocerse como seres con defectos y virtudes que establecen límites y aprenden a regular sus acciones. Al sentirse considerados como humanos que sienten, hacen y piensan diferente, pero que son respetados, los alumnos se automotivan y establecen relaciones más armónicas, democráticas y placenteras con quienes les rodean (p. 134).

Al respecto, considero difícil que aquello ocurra si las condiciones que existen en el plantel continúan basándose en prácticas docentes que fomentan la falta de escucha y de diálogo, y prefieren la imposición de un sinfín de sanciones. Si bien es cierto que la educación secundaria está sujeta a una serie de políticas educativas internacionales, regionales y nacionales, como profesores tenemos la oportunidad de intervenir de una manera crítica, reflexiva y, sobre todo, dialéctica; no podemos continuar con la reproducción del sistema escolar que se impone, por lo menos eso es lo que aprendí y en lo que debo continuar trabajando.

Considero que se debe seguir investigando respecto a esta problemática para mejorar la convivencia escolar, lo cual es posible si se genera en los diferentes actores de la escuela secundaria una reflexión de su propio actuar, si se reconoce y permite a los estudiantes que se responsabilicen de sus actos; en el caso de los profesores y directivos, apropiarse de discursos más conscientes y analíticos sobre aquello que realizan y cuestionarse sobre lo que quieren lograr en la educación formal para aspirar a lo que refería McLaren (citado por Lozano, 2010): "una subjetividad crítica, es decir, una actitud de reflexión constante y propositiva tendiente a la autonomía y a la creación de relaciones más equitativas en los procesos escolares y sociales" (p. 135) para que así la escuela, a su vez, no genere más violencia, discriminación ni exclusión.

Referencias

Arriaga, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas*, 3 (31), 63-74.

Berger, P. y Luckman, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Boggino, N. (2013). *Cómo prevenir la violencia en la Escuela. Estudio de casos y orientaciones prácticas*. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2014). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.

Cardona Moltó, M. C., Chiner, E. y Lattur, A. (2006). *Diagnóstico psicopedagógico.* San Vicente, España: Editorial Club Universitario. Recuperado de *https://webs.um.es/rhervas/miwiki/lib/exe/fetch.php?id=docencia&cache=cache&media=diagnosticoconceptos_basicos_y_aplicaciones._pdf* el 30 de mayo de 2022.

Díaz, F. B. (2007). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill. Recuperado de *https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Ensenanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf* el 04 de noviembre de 2017.

Elosúa, M. y García, E. (1993). Estrategias para enseñar y aprender a pensar. [Versión Adobe Digital Editions]. Recuperado de *http://www.cucs.udg.mx/avisos/Martha_Pacheco/Software%20e%20hipertexto/Antologia_Electronica_pa121/ELOSUA.PDF* el 20 de enero de 2018.

Férez, P. (2005). Un acercamiento al trabajo colaborativo. Revista Iberoamericana de Educación. 36, 1-14. Recuperado de *https://rieoei.org/historico/deloslectores/820Glinz.PDF* el 30 de mayo de 2022.

Freire, P. (2007). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.

Gandotti, M., Gómez, M. V., Mafra, J. y Fernandes de Alencar, A. (2008). *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Recuperado de *https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKE wiM- NvxovrmAhUSbawKHTVUBwkQFjABegQIBhAC&url=http%3A%2F%2Fbiblioteca.clacso.edu.ar%2Fgsdl%2Fcollect%2Fclacso%2Findex%2Fassoc%2FD1599.dir%2Fgomez.pdf&usg=AOvVaw1B9o1ejYXsrjBv0LBHCKPy* el 30 de mayo de 2022.

García-Cabrero Cabrero, B., Loredo, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado de *http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html* el 05 de agosto de 2017.

García Carreño, I. (2014). *Estrategias docentes para un aprendizaje colaborativo en el aula*. Recuperado de *https://www.researchgate.net/publication/319112616_Estrategias_docentes_para_un_apren dizaje_colaborativo_en_el_aula* el 12 de mayo de 2018.

Glazman, R. (2005). *Las caras de la evaluación educativa*. México: Paidea. Recuperado de *https://books.google.com.mx/books?id=qIwZU25q7cC&pg=PA141&lpg=PA141&dq=pretende+que+a+los+docentes+se+les+evalúe+por+medio+de+las+calificaciones+de+los+estudiantes,+de+colegas,+del+análisis+de+los+esquemas+de+cursos+y+los+jefes+de+departamento+(Vergara,+p.141)&source=bl&ots=L2jL3woPNl&sig=ACfU3U35iirrfHsYYgDecyYoSBf4k822lg&hl=es419&sa=X&ved=2ahUKEwiAp7qVpovkAhUHY6wKHT7OAygQ6AEwAHoECAkQAQ#v=onepage&q=pretende%20que%20a%20los%20docentes%20se%20les%20evalúe%20por%20medio%20de%20las%20calificaciones%20de%20los%20estudiantes%2C%20de%20colegas%2C%20del%20análisis%20de%20los%20esquemas%20de%20cursos%20y%20los%20jefes%20de%20departamento%20(Vergara%2C%20p.141)&f=false* el 27 de mayo de 2017.

González Clavero, M. (2011). Estilos de aprendizaje: Su influencia para aprender a aprender. Recuperado de *https://repository.udca.edu.co/handle/11158/403 y https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/81528/00820113012842.pdf?sequence=1* el 30 de mayo de 2022.

González, M. T. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo, en el centro escolar. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, (2), 82-99. Recuperado de *https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5443/5881* el 12 de mayo de 2018.

Huchim, D. y Reyes, R. (2013). *La investigación Biográfico-Narrativo, una alternativa para el estudio de los docentes*. Recuperado de *https://www.researchgate.net/publication/260764710_La_investigacion_BiograficoNarrativo_una_alternativa_para_el_estudio_de_los_docentes* el 22 de septiembre de 2018.

Jackson, Ph. W. (2010). *La vida en las aulas*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Johnson, D, Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Paidós. Recuperado de *http://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-cooperativo-en-el-aula-Johnsons-and-Johnson.pdf* el 18 de agosto de 2018.

Kolangui, T. y Parra, L. (2013). *El diálogo para la resolución de conflictos*. México: Limusa.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Editorial Graó. Recuperado de *https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/La-investigacion-accion-Conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf*] el 17 de febrero de 2018.

Leidner, D. y Sirkka, J. (1995). *The Use of Information Technology to Enhance Management School Education*: A Theoretical View. Recuperado de *http://lst-iiep.iiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]/?t2000=006282/(100).19. 10.2307/249596* el 13 de octubre de 2018.

Lozano, A. I. (2005). Los significados de los alumnos hacia la escuela secundaria en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36, (9), 1-10. Recuperado de *https://rieoei.org/historico/deloslectores/1051Lozano.PDF* el 30 de mayo de 2022.

Lozano, A. I. (2010). *Sobre(vivir) la escuela secundaria: la voz de los alumnos*. México: Ediciones Díaz de Santos.

Lozano, A. I. (2013). *Currículum oculto y vida cotidiana en la escuela secundaria. Significados de los actores en el contexto de las reformas*. México: Ediciones Díaz de Santos.

McLaren, P. (1995). *La vida en las escuelas*. México: Siglo XXI.

Ortega, P., Minguez, R. y Saura, P. (2008). *Conflicto en las aulas. Propuestas educativas*. Barcelona, España: Ariel.

Parra, H. (2005). *Relaciones que dan origen a la familia*. Tesis de licenciatura. Universidad de Antioquia, Medellín. Recuperada de *http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/348/1/ParraHesley_2005_RelacionesOrigenFamilia.pdf* el 07 de julio de 2018.

Revelo Sánchez, O., Collazos Ordoñez, C. A. y Jiménez Toledo, J. A. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *TecnoLógicas*, 21 (41), 115-134.

Rockwell, E. (2012). *Movimientos sociales emergentes y nuevas formas de educar*. Recuperado de *http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/03.pdf* el 07 de enero de 2017.

Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4 (1), 219-280. doi: *http:// dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90*

Samarrona, J. (2011). ¿Qué significa ser profesional docente en la actualidad? *Revista portuguesa de pedagogía*, 427-440. Recuperado de *https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/download/1333/781/* el 28 de julio de 2018.

Santos, M. (1993). *La educación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Recuperado de *https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/59547/La%20evaluación%20un%20proceso%20de%20diálogo%2C%20comprensión%20y%20mejora.pdf?sequence=1&isAllowed=y* el 21 de junio de 2017.

Santos, M. (1999). Las trampas de la calidad. *Acción Pedagógica*. 6 (2), 78-81. Recuperado de *https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2973330* el 05 de julio de 2017.

Santos, M. (2012). *La escuela que aprende*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Scagnoli, N. (2005). *Estrategias para motivar el aprendizaje colaborativo en cursos a distancia*. Recuperado de *https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/10681/aprendizaje-colaborativo-scagnoli.pdf* el 18 de noviembre de 2018.

SEP (2011a). *Acuerdo 592*. Por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. México. Recuperado de *https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf* el 19 de julio de 2017.

SEP (2011b). *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro*. Educación Básica Secundaria. Formación Cívica y Ética. México. Recuperado de: *https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/19012/Sec_2do_fcye2011.pdf*, el 19 de julio de 2017.

SEP (2011c). *Programa de Estudio 2011*. Educación Básica. Secundaria. Asignatura Estatal. Patrimonio cultural y natural del Distrito Federal. Recuperado de *http://www.actiweb.es/direccionoperativa5_atp/archivo2.pdf* el 19 de julio de 2017.

Torrego, J. C., Aguado, J. C., Arribas, J. M., Escaño, J. Fernández, I., Funes, S., Gil, M., Palmeiro, C., Romero. G., Vicente, J. y Villaoslada, E. (2008). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. México: Editorial Graó.

Trujillo, E. (2009). *Aproximación teórica al concepto de violencia*: avatares de una definición. Recuperado de *http://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n32/n32a2.pdf* el 03 de marzo de 2018.

Capítulo 3

RECONOCIMIENTO Y EXPRESIÓN DE EMOCIONES A TRAVÉS DE ACTIVIDADES SENSORIALES PARA PROMOVER EL DESARROLLO INTEGRAL DE LOS ESTUDIANTES DE LA SECUNDARIA 151 ESTADO DE QUINTANA ROO

*Estela Judith González Rodríguez**

Introducción

Todos los seres humanos somos biológicos y sociales, cada uno con una personalidad, características y necesidades particulares; somos seres únicos e irrepetibles. Somos emociones y sentimientos, cuerpo y conciencia, tiempo y espacio, turbulencia y calma; somos viento, fuego, tierra, luz, obscuridad, lluvia, nieve y sol. Somos seres revestidos por la familia, la cultura y la sociedad. Todo influye, sin embargo, en algunas ocasiones en nuestras vidas y educación algo suele no fluir.

* Maestra en Educación Básica con Especialidad en Resolución de Conflictos en el Aula y licenciada en Pedagogía por la UPN. Desde 2017, Orientadora Educativa en nivel secundaria.

Recibimos de los otros seres humanos a nuestro alrededor mucho, poco o nada: protección sobrepasada, abandono, indiferencia, pérdidas, rechazo, cuidado, protección, escucha, comprensión, malos o buenos tratos y todo se va acumulando para configurar nuestra esencia humana, moldear nuestras formas de vida y de toma de decisiones.

Frecuentemente, la mayoría de los seres humanos encriptamos emociones, sentimientos y experiencias agradables pero, sobre todo, desagradables. Difícilmente se establecen ambientes para la manifestación del mal sentir, de los agobios y/o preocupaciones.

Es común reprimir las emociones por vergüenza, miedo, presión familiar o social, falta de confianza, entre otros; así, se van acumulando emociones y sentimientos que brotan de manera inconsciente e intempestiva la mayoría de veces, lo que influye decisivamente en la forma como afrontamos los conflictos que se nos presentan a diario en la vida cotidiana. Aprendemos desde la primera infancia modelos de resolución, padres y maestros son nuestros ejemplos de cómo hacerlo.

En la adolescencia vemos los conflictos y emociones de manera distinta; los jóvenes buscan ser escuchados, mirados, tomados en cuenta; es un momento en el que afloran las experiencias gratas y también las no tan gratas.

De esta forma, el presente trabajo pretende ilustrar desde experiencias personales, pero también desde lo realizado en el aula, en el ámbito laboral, desde la experiencia docente, la importancia y necesidad de generar ambientes y actividades sensoriales con las que los adolescentes tengan la posibilidad de expresar sus emociones, sentimientos, intereses, necesidades, entre otras cosas, para que de alguna forma se reconozca el conflicto como oportunidad de crecimiento y fortalecimiento personal rumbo al desarrollo integral de los estudiantes de secundaria a través de un proyecto de intervención.

Legados familiares: el conflicto como oportunidad. El primer maestro en mi familia

Los antecedentes familiares, lejanos o no, siempre dejan un ejemplo: un mandato, una tarea, una enseñanza para enfrentar los conflictos de la vida en favor de los sucesores. En mi historia familiar encuentro a mi abuelo materno quien, en algún momento, por un periodo corto, fue maestro comunitario en su pueblo; esa experiencia, contada con gusto y satisfacción en la familia, seguramente cobró peso en mí, pues desde niña jugaba a la maestra y lo tomaba a él como referente, desde luego, también a las maestras que empezaba a tener en la escuela.

> La familia humana se puede entender como un sistema natural, emocional, relacional y multigeneracional. Así, se reconoce que el aire, la lluvia, el sol, las plantas y animales tienen que ver con la familia; que la *motion* palabra que deriva de motor es lo que mantiene vivo, hacer respirar y caminar, ir hacia adelante (Murray, 2000, p. 98).

La familia se conforma por seres humanos que se acercan o alejan de los otros para vivir y en algunos casos para sobrevivir, según la acción del otro. Personas que heredan y transfieren formas de pensar, sentir y hacer; ansiedades, angustias, alegrías, salud, enfermedades; candados, pero también alas. La familia es el ámbito de aprendizaje y modelo de identidad más directos en nuestra formación.

Yo nací con mi mamá y, meses después, llegué a formar parte de una familia, mi familia materna, ya sin ella, ya sin mi mamá, quien tomó otro rumbo.

Hay familias rígidas, sobreprotectoras, amalgamadas, evasoras de conflictos, pseudodemocráticas, inestables y aquellas centradas en los hijos; todas se han fundado con una intención, con un fin: protección, cuidado y compañía, independientemente de que se logre o no.

Cuando era niña y luego adolescente, la familia para mí significaba un lugar donde estar y satisfacer las necesidades básicas; la

comida, el vestido, la escuela, las vitaminas y el arduo trabajo de mi abuelita nunca faltaron. La familia era un espacio en el que las reglas resultaban rígidas y conservadoras para las mujeres que la conformábamos. No era el lugar más seguro ni el más armónico por la presencia del alcohol, principalmente.

La familia, al ser un sistema, se ve necesariamente influida por las distintas condiciones económicas, sociales, políticas, culturales, entre otras, que la rodean, por lo que en las siguientes líneas describiré el contexto histórico en el que se desarrolla mi familia desde mis abuelos, resaltando algunos hechos o aspectos que me parecen relevantes.

En los años veinte del siglo pasado la Revolución mexicana, ya sofocada, planteó la imperante necesidad de una reconstrucción y reorganización nacional; así, el maestro José Vasconcelos, secretario de instrucción básica, crea escuelas a lo largo y ancho del país, desde las socavadas urbes hasta las grises rancherías.

La instrucción, según los que escribían, hacían ciencia, política, arte y periodismo en nuestra nación era fundamental para el mejoramiento del pueblo, de modo que profesores y pedagogos se afanaron por encontrar las mejores estrategias para desarrollar la enseñanza en nuestra nación.

Cuando la escuela era solo para los hombres

En la comunidad de Olinalá, sierra de Guerrero, tierra natal del General Juan Andreu Almazán, contendiente para la presidencia de nuestro país en los años cuarenta del siglo XX, la escuela era solo para los hombres; contadas eran las mujeres que tenían acceso a la instrucción. El logro más significativo era aprender a leer y escribir, sumar y restar.

Dejar de ser mujer analfabeta, como mi abuelita materna cuando fue niña, significaba escabullirse entre el metate, el nixtamal y los tlecuiles; entre la olla de frijoles, la manteca y los chiles; entre las

bateas para fregar la ropa, entre los zacates y la pastura para alimentar a los animales de corral.

Los niños varones, entre ellos mi abuelito materno, podían ir a la escuela, aunque la prioridad era el campo, la cría de animales, la recolecta de leña y la artesanía, las famosas y codiciadas cajitas de Olinalá.

LOS AÑOS CUARENTA

Al final de los años treinta, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, la educación empezó a tornarse cuantitativa, con carácter laica y obligatoria hasta los 15 años; se crearon los internados y comedores comunales y se empezaron a vincular las escuelas con los centros de producción; además de la educación técnica, en esta época se crearon las escuelas regionales campesinas para formar maestros rurales.

La comunidad de Olinalá, Guerrero, se benefició de este programa y mi abuelito materno se formó como profesor comunitario. Como parte de sus actividades cotidianas instruía a niños y jóvenes en las habilidades necesarias para leer y escribir con el silabario, un cuadernillo amarillento con olor a hoja de papel húmeda, sujetado por un hilo de color rojo guardado por mucho tiempo, tanto que alcanzó a llegar a mis manos de niña.

El "profe", como solía llamarlo la comunidad, tenía mando sobre sus alumnos, podía reprenderlos severamente con palabras e incluso con alguna vara; era natural, pues para esa época se creía que "la letra con sangre entra".

A cambio de su enseñanza recibía cuartillos de maíz, frijol, habas y, en el mejor de los casos, gallinas o carne de cerdo cuando alguna familia mataba al animal por ya estar en tiempo. El profe podía beber alcohol con sus alumnos, cantar y acompañarse con una guitarrilla artesanal; también confeccionaban sus cigarrillos con hojas de totomoxtle repletas de tabaco y ensalivadas para pegar

y sujetarlas. El reconocimiento y agradecimiento social acompañaron durante su labor al "profe" y a todos los maestros rurales del momento.

Esas historias, relatadas entre risas, orgullo y nostalgia, me invitaron a jugar a la maestra con en silabario en mano y con objetos que imaginaba eran mis alumnos, a quienes regañaba y hacía repetir textualmente lo que yo les enseñaba.

Entre el alcohol, la recia violencia intrafamiliar, la pobreza extrema, el éxodo de mis abuelos a la Ciudad de México creció mi madre, una niña que casi nace junto con el derecho al voto de la mujer. Deslumbrada por la ciudad, mi madre, una joven que vivió la *beatlemanía*, el gogó, el apogeo de la *Familia Monster*, los *Locos Adams*, *Hechizada* y *Mi bella genio* que transmitían en la televisión en blanco y negro –que no tuvieron en casa–, vestida de minifaldas y peinados que entorpecían su descanso nocturno para no deshacerlos y lucirlos por más tiempo, rechazó trabajar como secretaria, su carrera técnica, y prefirió limpiar hospitales. La escuela no le resultó significativa.

Siglo XX, séptima década más dos años, octubre; aún con rechiflas por la matanza del 68, nací un sábado veintiocho. Solo con la presencia de mi madre y los conciertos de los grupos Peace and Love y Three Souls in my Mind, las mentes conservadoras empezaban con su desmantelamiento. Yo, la segunda hija porque la primera murió, empezaría a crecer con mis abuelos maternos y su familia, acicalada de alcohol, violencia, trabajo arduo, lucha y luto.

Mi nacimiento en el contexto de un gobierno populista. Luis Echeverría en turno

El entonces gobierno de Luis Echeverría (1970-1976) nombró una Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa con el propósito de incrementar el número de escuelas y hacer modificaciones a los planes de estudio. Por estos años se dio origen a la Ley Federal de

Educación, en la que se definió a la educación como un bien común y se establecieron los derechos de igualdad de oportunidad para el estudio de todas las personas, hombres y mujeres, así como se impulsaron las carreras técnicas e industriales de acuerdo con el momento y las necesidades económicas y sociales del país. Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades y el Colegio de Bachilleres; se apoyó la educación media superior y la educación para adultos y surgió el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

Este contexto marcó la formación del lado materno y se fue instaurando como un fondo de conocimiento con el que llegamos a trabajar a las escuelas. Es así que va surgiendo un sentido crítico hacia la educación recibida, así como una visión y el anhelo por una educación alternativa. La Universidad Pedagógica es forjadora de ese espíritu y con esa filosofía de vida trabajamos con el alumnado.

En 1978 se decreta la creación de la Universidad Pedagógica Nacional, cuando era presidente de la República José López Portillo. Yo tenía seis años y, si no comprendía el acecho de la leucemia al tío de 17 años, menos aún sospechaba el surgimiento de la institución que me educaría y transformaría veinticinco años después.

Hasta aquí vemos cómo los cambios en la educación fueron forjando el carácter, las posturas y decisiones sobre la vida. Con todo esto llegamos a la escuela para resolver problemas, todo un bagaje cultural que nos indica cómo afrontar determinados conflictos, justo donde aparece toda nuestra historia familiar y escolar.

Memorias de mi estancia en el nivel preescolar

Si me remonto a la etapa preescolar, recuerdo bien el camino pedregoso y largo para llegar al centro del pueblo de San Miguel Xicalco, a la escuela; recuerdo bien el olor a gelatina, los moldes de las mismas, las crayolas, la entrada principal, los arbustos de pingüica que daban "manzanitas" a quienes íbamos al kínder, la

caja de juguetes que vaciaban en el patio a la hora del recreo. Puedo recordar una a una las fichas de colores vivos de ensamble que eran mis favoritas; pienso en el pantalón azul cielo acampanado que cubría perfectamente los zapatos de tacón de mi maestra, su peinado con cabello largo y lacio; ya no recuerdo su nombre, pero era un espejo psicológico. Llegaba a la casa, formaba a mis alumnos –algunos juguetes– y jalaba mi pantalón para tapar mis zapatos con la idea de ser lo más parecida a ella. Me pregunto si aún las educadoras y educadores siguen cobrando vida a través de sus estudiantes.

Los niños y niñas aprendemos desde el nivel preescolar a través de canciones de todo tipo; conforme pasan las etapas escolares eso se va perdiendo. La alegría natural en esta etapa puede fracturarse muy fácilmente.

"De colores, de colores se visten los campos en la primavera, de colores son los pajarillos que vienen de afuera, de colores, de colores es el arcoíris que vemos lucir; por eso los grandes amores de muchos colores me gustan a mí…", así sonaba el altavoz del kínder para recibir a los niños y yo me recuerdo como una niña triste, nostálgica, confundida e intrigada por no saber nada de mi padre. Para la época y contexto, dónde estaba era un secreto bajo llave.

Los conflictos del alumnado se viven desde edades tempranas

Actualmente, es común que algunos niños no conozcan o no vivan con alguno de sus padres; sin embargo, vale la pena reflexionar si en estas circunstancias se "suaviza" más la condición o el corazón de los niños sigue igualmente afligido como en aquellos tiempos.

Uno de mis recuerdos obscuros, negros y vergonzosos es el de una tarde en la que yo estaba llorando, una rabieta de alto nivel, gritaba y pataleaba en el piso, creo que nadie entendía el por qué,

yo menos aún. Esa escena todavía la puedo recrear: sudaba, la saliva se me escurría, sentía cansancio y gritaba que quería matar a mi mamá porque ella no me quería. Me recuerdo forcejeando con mi abuelita, quien intentaba quitarme algo de la mano, un cuchillo –eso dijeron–, aunque yo recuerdo que era un abrelatas. El sueño me venció por tanto gritar y llorar. Al despertar con la boca seca recordé lo ocurrido y sentí pena, mucha pena. Sabía que murmuraban al respecto, pero conmigo estuvo cerrado el tema. ¿Podría encontrarme con una historia semejante de alguno de los niños o jóvenes con quienes trabajaba?

MIS EXPERIENCIAS GRISES DE LA PRIMARIA. CONFLICTOS CON LA DIVERSIDAD Y LA DIFERENCIA

La Universidad Pedagógica Nacional comenzó a edificarse y yo empecé mi educación primaria. Mi uniforme gris con líneas rojas, pantalones, capas y abrigos me acompañaba todos los días, peinada con trenzas. La plana de la letra *a* conseguía mi somnolencia y aparecía la mano negra de alguien que la terminaba por mí; lo cierto es que no recuerdo quién.

Ahora, al estar frente a grupo valoro el tedio de hacer planas y repeticiones, comprendo que hay otras formas; además, el asunto de las tareas, que también fue el tema de mi tesis de licenciatura, me hace abogar para que no sean un asunto de hostigamiento y mero requisito. Las tareas existen porque así está diseñado nuestro sistema educativo, en cualquier nivel se deja tarea para casa; existirán siempre que haya una intención pedagógica y se involucre positivamente a los padres de familia en el proceso educativo de los estudiantes.

La escuela Luis de la Brena, enclavada en el centro del pueblo, un edificio de planta baja y primer piso terminado en techos de dos aguas cada aula, tenía baños descuidados, salones grandes y bancas en las que cabíamos dos.

Si aprendes a escribir con la mano derecha, podría darte un regalo

Así me decía el maestro Narciso, quien se afanó en convertirme en diestra y en que el grupo entero, de segundo de primaria, aprendiera la canción *Las gaviotas*. Lo primero no lo logró, sigo siendo zurda, pero lo segundo me parece que sí, la repetición de la canción, una y otra vez, provocó que al día de hoy aún pueda recordarla claramente.

Una experiencia de aprendizaje situada en mi educación primaria

Al inicio de los años ochenta la maestra Beatriz, de cuarto grado, nos llevó al campo; había que llevar frascos para recolectar todo tipo de insectos que encontráramos a nuestro paso, aunque prácticamente todos los niños estábamos familiarizados con el ambiente. Resultó una experiencia formidable, distinta, de aventura; no hubo necesidad de trámites burocráticos para autorizar la salida ante la Secretaría de Educación Pública (SEP). Lo más extraordinario fue el disfrute, mirar nuestro entorno de diferente forma a la acostumbrada.

Aquella mañana salimos de la primaria a las siete de la mañana rumbo al Arenal, por la parte alta, la del campo. Moviendo piedras juntamos cochinillas, arañas, catarinas, lombrices, "caras de niño", gusanos cigarrillos, grillos, saltamontes, orugas, azotadores, alacranes y encontramos muchos hormigueros, también una viborilla negra enroscada que pusimos en un frasco. Llegamos al Arenal sudados por el trayecto y dimos rienda suelta al juego: aventábamos arena, nos enterrábamos, correteábamos, resbalábamos y nos llenábamos los bolsillos, las calcetas, la ropa y la cabeza de arena. Fue bastante divertida, genial la experiencia de aprendizaje situado.

Actualmente, la SEP ciñe estas maravillosas posibilidades con fundamento en la seguridad e integridad de los niños; con razón o no, son oportunidades de aprendizaje que se esfuman.

En los años ochenta nuestro país se tiñó de gris para la mayoría de las personas con la creación del impuesto al valor agregado (IVA), el desempleo, la disparidad entre precios y salarios, la escasez de alimentos, el hambre y la violencia que conllevaba tales condiciones.

Estos temas no se trataban en la escuela, solo se vivían. Las tortillas escasearon y era necesario tomar el camión y hacer fila hasta por dos horas para que vendieran solo un kilo por persona; así sucedió también con el azúcar y otros productos.

La industrialización empezaba a tener importancia; la televisión y la radio eran los medios de comunicación masivos en boga. En esos tiempos no era sencillo tener libros, televisión o radio a la mano; las familias adquirían deudas grandes al comprar enciclopedias que se pagaban en abonos semanales por varios meses; se agregaba a la suma, en el mejor de los casos, el pago en abonos de aquellos dos aparatos que también cumplían una función formativa para esos momentos. Hoy en día se analizan y hacen críticas severas a algunos programas transmitidos en aquellas épocas.

La educación, como todo lo que requiere tiempo, era un instrumento que tocaba al ritmo de las necesidades, pero sobre todo al de los intereses económicos y políticos de algunos cuantos. Así, la educación se enfocó a la productividad; se pretendía un perfil de egreso encaminado a la labor productiva. En esos tiempos, ser maestro de un solo turno significaba estatus, reconocimiento social, pues se contaba con las tardes para planear las clases, preparar y calificar exámenes.

Como estudiante no tengo recuerdos de repaso o estudio fortuito para un examen, solo cumplía con las tareas, atendía indicaciones y hacía exámenes que supongo pasaba con buena calificación. Cleotilde, Mirosalva, Maricela y Enedina fueron mis amigas durante la primaria en grados distintos. Corríamos poco, hablábamos poco; no recuerdo una plática en particular con ninguna de ellas,

solo conmigo misma; me hacía preguntas, no muchas, casi siempre las mismas y las respuestas estuvieron siempre fuera de mi alcance.

Mi maleta de conflictos y emociones

La tristeza, el miedo, la nostalgia, la duda, la intriga, el silencio y, muy seguramente, el enojo se instalaron en una maleta que cargué de pequeña. Los cuidados, elogios y consideraciones especiales que recibí en el seno familiar de mis abuelitos no lograban descolgármela.

En aquellos años de mi educación primaria los periodos vacacionales eran extensos. Recuerdo que en uno de ellos no quise bañarme, no cinco ni siete días, fueron más, aún sin tener noción del tiempo sé que fueron muchos más, tantos como las veces que lloraba sin decir nada. Ante tales circunstancias, mi abuelita me dijo que fuera a ver a mi mamá, quien vivía a diez o quince minutos caminando. Entonces, caminé por la calle 2 de abril sin haberme bañado, sucia; caminaba despacio, lloraba, miraba mis calcetas ya obscuras de mugre y los zapatos negros de correón; crucé la avenida principal, que no era tan transitada por carros, y seguí la vereda. Elegí el camino de "los tejocotes" y el "endiablado", como lo llamaba mi mamá. Llegué a su casa y no hablamos, solo lloramos las dos, todo el tiempo. No supe cómo preguntar y ella tampoco.

Hubiera sido de gran ayuda orientación imparcial para romper el silencio, perder el miedo a la verdad y caminar juntas, aunque viéramos en diferentes casas. Desde esta emoción, hoy puedo comprender el valor de una intervención educativa integral real, que no solo quede en el discurso educativo y político, sino que se aplique en y para las escuelas.

Estudiante y después… Profesora de secundaria

Recuerdo mi educación secundaria, una secundaria técnica organizada a través de objetivos particulares y objetivos específicos. En el cuaderno de Ciencias Sociales tenía que especificar y desarrollar cada uno de los objetivos con resúmenes, además de agregar ilustraciones alusivas al contenido de los pequeños textos. Los exámenes escritos eran fundamentales para la evaluación de cada uno de los bloques.

Mi taller, taquimecanografía, exigía un cubre teclado para las máquinas mecánicas que vestían el salón amplio; a un mismo compás sonaban los teclados para generar hojas con cuatro renglones separados por doble espacio; la regla fundamental era no mirar el teclado y utilizar todos los dedos de acuerdo con el manual casi universal que se utilizaba en todas las escuelas secundarias. Era formidable lograr la habilidad.

La taquigrafía resultaba tediosa cuando se trataba de largas planas, pues representaba un reto tomar dictado, pero fue un deleite el día que se llevó a cabo una práctica en la que debíamos llevar ropa civil para simular que iríamos a una entrevista de trabajo porque, además de la ropa, se nos permitió maquillaje y "tacones", si así lo deseábamos. La ocasión perfecta para dar buen sabor al taller.

Una mañana, mientras esperábamos a la maestra, se escucharon los aterrados gritos de Ángela porque estaba temblando; algunos solo nos miramos y otros más gritaban; en nuestra escuela, de dos plantas, afortunadamente nada pasó. El 19 de septiembre de 1985 la Ciudad de México quedó devastada y se vistió de luto.

Mi conciencia y mi corazón se llenaron de tristeza profunda por los compatriotas y porque la comunicación con mi mamá seguía limitada a saludarnos con un beso en la mejilla y nada más. La intriga que causaba ignorar la identidad y el paradero de mi padre seguía martillando mis emociones sin salida y sin ser consciente de ello.

Las matemáticas hicieron mella en mí en la secundaria. La maestra atravesaba por la pérdida de su hijo accidentado en su

motocicleta y eso se proyectaba en su rostro, en sus actos y en su hacer docente.

Ser estudiante de secundaria me permitió, primero, sospechar y después convencerme de que este nivel educativo es formativo y que tradicionalmente, aún en la actualidad, muy frecuentemente se pretende vaciar contenidos curriculares a la memoria de los estudiantes, quienes se encuentran en plena adolescencia y que, por ende, prefieren expresar, sentir, hacer, experimentar, saber y conocer desde su propio hacer, desde su propia realidad.

El aprendizaje de los conflictos en la Universidad Pedagógica Nacional: La formación en conflictos y su relación con el trabajo de educación emocional

Una de las decisiones más difíciles de aquellos tiempos fue ingresar a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en la licenciatura en Pedagogía. No me sentía segura ni capaz; recuerdo que salía muy temprano de la casa con los cuadernos camuflados en bolsas de plástico para que no me viera la gente porque sentía vergüenza y pesar.

Pronto entré en la dinámica acelerada que exigía de mí atención en otros aspectos más urgentes; corría, subía y bajaba con la mochila mejor que con las bolsas (de camuflaje), chocando con las loncheras de mis hijas, con la bolsa de dulces que vendía en la universidad y demás cosas, todos los días.

En gran medida, lo bueno y lo malo esculpieron la forma en que hoy somos y poseemos mi esposo, mis tres hijas y yo; lo bueno y lo malo definieron nuestras miras y nuestros respectivos caminos.

Poco a poco uno permite, decide y escribe su propia historia. El pasado no se cambia pero, aunque existiera la posibilidad, hoy no modificaría nada, dejaría los mismos acentos y comas, los puntos suspensivos y los dos puntos, los mismos espacios y errores, las mismas comillas y paréntesis porque hoy soy ese texto, escrito y

configurado a mi alcance, leído de diferentes formas, con diferentes lentes y aristas, revisado por distintos lectores.

Mi primera experiencia profesional

En el año 2002, aún sin titularme de la licenciatura, tuve mi primera experiencia como maestra en una secundaria particular, lo que naturalmente resultó un reto: horario completo para clases de Geografía, Historia de México e Historia Universal; de tales asignaturas conocía parcialmente lo que había revisado en mi formación como estudiante. Comprendí que podía contar con estrategias, pero era inminente que debía ponerme a estudiar los contenidos.

En algunas ocasiones intenté que los estudiantes hicieran programas de radio, análisis de corridos de la revolución, escritura y presentación de rap que proyectara algún hecho histórico, elaboración de revistas, sociodramas, obras con títeres, *collages*, textos de opinión y comparación, líneas del tiempo, mapas ilustrados con características propias de la región, investigaciones sobre algunos lugares, exposiciones, carteles, entre otras cosas, y de esto poco resultaba. No logré captar el interés de los estudiantes, probablemente porque proyectaba claramente mi inseguridad.

En esa primera experiencia me sentía sumamente angustiada, agobiada por recordar información y no sentirme expuesta debido a mi falta de retención de datos históricos y geográficos. Mi perspectiva iba en ese sentido, fincada en los contenidos, básicamente; aunque me interesaba *ser,* aún no vislumbraba el cómo.

Enfoque del problema desde mi práctica profesional a través de la observación participante y entrevistas cualitativas

En mi práctica profesional cotidiana me percato de que los adolescentes no reconocen, no son conscientes y no expresan asertivamente sus emociones, además de que presentan dificultades para resolver de mejor manera sus conflictos en los distintos ámbitos en los que se desenvuelven (familiar, escolar, social, entre otros); además, no han desarrollado el autoconocimiento ni la comprensión de sí mismos y tal problemática se proyecta negativamente en sus conductas, sus relaciones interpersonales y, desde luego, en su aprendizaje.

Los padres de familia no reconocen que las conductas, actitudes, creencias, formas de pensar, sentir, de expresar emociones, tomar decisiones, cerrar ciclos, afrontar pérdidas y enlaces afectivos, entre otras, de sus hijos no son más que el producto de lo que hicieron, más o menos, en su crianza cuando niños.

Me doy cuenta de que la disciplina de los estudiantes no tendría que ser mirada como sumisión y obediencia, sino como la condición que favorece el trabajo, un trabajo que se ha de acompañar de atención, compromiso y responsabilidad, del deseo por llegar de nuevo a la clase porque, aunque la escuela es un espacio en donde cuentan los nuevos saberes, también interesa la experiencia, el sentir, el entorno y el contexto de cada uno; la escuela como el lugar donde se escucha, donde se entiende al ser.

Momentos de consolidación profesional

¿Por qué los estudiantes no se interesan en las clases? ¿Qué pasa con los jóvenes cuando se abordan los conflictos y emociones de forma teórica? La escuela sigue aplicando prácticas tradicionalistas que poco generan la participación activa de los estudiantes; con

frecuencia carece de relación con su vida cotidiana, personal y/o familiar, lo que ocasiona la *impersonalización* de los temas escolares.

Alguna vez, en la primera secundaria federal en la que trabajé, por fin me animé y pedí a los estudiantes recostarse sobre el piso, boca arriba, formando un círculo, con los ojos cerrados para leerles un texto de reflexión, "Animarse a volar", acompañado con música instrumental. En esa experiencia los alumnos refirieron sentirse, en un principio, nerviosos por no saber en qué consistiría la actividad, aunque se mostraron muy entusiasmados porque resultaba algo novedoso.

El nivel de atención fue prolongado y la participación y reflexión muy satisfactorias; por un lado, los alumnos opinaron de manera voluntaria y, por otro, se advirtió un nivel de reflexión mayor al emitir opiniones auténticas. Asimismo, hubo comentarios alicientes por haber sido una actividad que les llevó a una introspección en la que se pusieron en juego diversas emociones y sentimientos.

Esta es una de las actividades preferidas para mí porque a partir de ella y de la respuesta de los estudiantes me animé a proponer dinámicas que consistieran en alejarse del cuaderno, del libro, de la butaca e incluso del salón. En ellas los estudiantes refirieron las escasas oportunidades para comunicar sus emociones dentro de su familia y en la escuela.

En los primeros días de trabajo en la secundaria solicité a los estudiantes que voluntariamente y por escrito compartieran alguna experiencia relacionada con alguna asignatura que les resultara agradable, desagradable, interesante, aburrida u otra cosa.

La disposición de los estudiantes mejoró su participación, opinión, comprensión y seguimiento de indicaciones, así como avanzaron en la escritura libre, por lo que me aventuré a planear y proponer un sensorama.

Para este momento era ya muy claro que los estudiantes se involucraban más en la clase cuando sonaba música; cuando cambiaban de posición al estar sentados en el suelo, recostados o parados; cuando cerraban los ojos y cuando escribían libremente su experiencia

y se daban la posibilidad de tener un encuentro consigo mismos, a través del diálogo interno. Solíamos reflexionar sobre los conflictos como una oportunidad para la resiliencia.

Mi labor se fue nutriendo con estas experiencias, se hizo más fluida, más segura, con lo que empezó un verdadero disfrute al llegar al aula; se reafirmó la certeza de poder lograr prácticas que conlleven al autoconocimiento y autorregulación de los estudiantes como parte de lo que señalaba el programa de estudios.

El sensorama fue una de las experiencias que representó un reto, implicó perspicacia, mucha energía y, sobre todo, mucha confianza en que resultaría un éxito. Hubo que pedir a los jóvenes que procuraran sus pies porque en la clase siguiente realizaríamos actividad sin zapatos ni calcetines; yo me encargué de invitar a cinco o seis madres de familia, a una de mis hijas y tres de sus compañeras de la UPN para que me apoyaran. Llevé tinas con harina, agua, bolitas de hidrogel, semillas; coloqué una barra de equilibrio, un ventilador, inciensos y un atomizador con agua; llevé telas para cubrir los ojos de los estudiantes.

En el área verde de aquella añorada escuela se atrevieron a quitarse las calcetas y calcetines, caminar tranquilos y confiados por el pasto con los ojos cerrados, reconocer aromas, escuchar atentamente la relatoría y escribir nutridamente sobre sus emociones, sentimientos y experiencia.

Entre 2013 y 2014, todavía en la escuela secundaria, me percaté de que los estudiantes aún reconocían la importancia del respeto, la tolerancia, la responsabilidad, la empatía. Incluso cuando la mayoría de los estudiantes no practicaba los valores de manera contundente, pude ver que los jóvenes tenían cierta sensibilidad por los problemas sociales que aquejaban a los barrios de Xochimilco, en donde se ubica la secundaria; que muchos de los estudiantes reconocían sus actitudes no deseables hacia los otros y al menos tenían la intención de cambiar algo, lo que estuviera a su alcance.

Así que, al haber más ventajas que desventajas, en la clase de Formación Cívica y Ética realicé una planeación en la que el propósito

era justo combinar aquellos elementos que actualmente suelen recitarse: conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

Los jóvenes tenían que detectar alguna problemática en su entorno social, reflexionar cómo podían contribuir al mejoramiento de tal situación, proponer acciones y echarlas a andar. Así, hubo desde problemas que pueden considerarse comunes hasta aquellos que erizaron mi piel. Algunos estudiantes dijeron que el hambre era un problema, así que se organizaron y regalaron tortas y jugos en la plaza central de Xochimilco; otros reconocieron el abandono y desprecio de perros en la calle, entonces, platicaron con ellos y les dieron croquetas; un estudiante se enfocó en las personas de la tercera edad que estaban "tristeando" en la plaza y les leyó poesía y cuentos; otra estudiante hizo dibujos con niños en situación de calle, y algunos más se animaron a levantar basura en la calle.

El sentido de la propuesta de intervención

En mi experiencia como docente me he encontrado muchas veces con la niña, la adolescente, la madre y la adulta que he sido, que soy. Me he visto reflejada en los niños dispersos, enojados, aislados, tristes; con aquellos que he alcanzado a interpretar sienten la ausencia de uno de sus padres, por lo que reaccionan de distintas maneras; me he visto como las adolescentes de la secundaria que tratan de llamar la atención de su familia a través de conductas retadoras, altivas, autodestructivas; me he encontrado cuando observo y escucho a señoras envilecidas por sus propias conductas con tal de salir del sometimiento, con aquellas mujeres retraídas, calladas que ocultan y niegan su realidad; me he encontrado conmigo misma cuando veo en la secundaria a madres tan empecinadas en el trabajo y con sus hijos que se llegan a olvidar de sí mismas; me he identificado con mujeres negadas al autorreconocimiento, con aquellas que poseen un autoconocimiento parco, con las que no se valoran a sí mismas, que no reconocen sus emociones y menos aún se atreven a expresarlas.

Me he dado cuenta, desde la propia experiencia y también en el trabajo con los estudiantes y madres de familia, principalmente, de que existe la necesidad de generar espacios en los que haya oportunidad de llevar a cabo un diálogo interno que conlleve el reconocimiento y la expresión de las emociones para lograr un autoconocimiento que se refleje en el plano personal y social.

El propósito primordial de la intervención pedagógica es generar un espacio en el que los jóvenes tengan la oportunidad de realizar actividades de introspección con el fin de promover el autoconocimiento, el reconocimiento de las emociones y el efecto de las mismas en su conducta diaria para que, de manera más consciente, tomen decisiones más asertivas. Este trabajo se fundamenta desde la concepción del ser humano como un ente con motivaciones, capaz de decidir lo que quiere llegar a ser, de actualizarse y llegar a la autorrealización.

Plan de intervención

En la intervención se realizaron seis talleres con una intención educativa, los que a continuación se especifican.

Actividades y objetivos propuestos

1. La rueda de la vida
   a) Con ella se pretende que los estudiantes plasmen en un modelo gráfico el nivel de satisfacción que tienen en los diferentes ámbitos y temas que se abordarán en los talleres.
2. Infancia
   a) La intención educativa en este taller es reconocerse como parte de una familia con experiencias gratas y no tan gratas;
   b) reconocer las emociones respecto a la infancia;
   c) reconocer rasgos del maltrato y la sobreprotección.

3. Padres ausentes
   a) Reflexionar y comprender la naturaleza de la ausencia de los padres;
   b) reconocer las emociones que esa ausencia genera.
4. Baja autoestima
   a) Identificarse como seres con dignidad, únicos e irrepetibles.
5. Ambiente familiar
   a) Reconocer si existe violencia en la familia.
6. Confianza en sí mismo
   a) Reconocer el nivel de confianza en sí mismo.

ALGUNOS RESULTADOS DE MI INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Las actividades de los talleres promovieron que los estudiantes pusieran en juego, prácticamente en todo momento, sus sentidos, lo que generó interés y disposición de los jóvenes para participar en cada taller. Desde la primera ocasión los alumnos se dieron cuenta de que la dinámica a realizar no sería algo ya conocido; el factor sorpresa los mantenía en vigilia todo el tiempo. Además, lograron distinguir que cada uno tiene una historia y una vida particular y peculiar. También reconocieron que no hay vidas perfectas y que a cada uno le aquejan distintas circunstancias, parecidas o diferentes a las propias, lo que les generó sentimientos de comprensión de sí mismos, de sus distintos contextos y de los otros.

Los ejercicios de respiración que realizaron al inicio, durante y al final de cada taller en un principio desconcertó a los jóvenes, quienes reían, pero con el transcurrir de los talleres fueron apropiándose de la técnica y la volvieron suya.

La música, los ojos cerrados, la posición de sus cuerpos, la voz y el relato juegan un papel muy importante en el desarrollo de los talleres, pues promueven la sensibilización, la visualización y la recreación de imágenes y recuerdos; generan diálogos internos y

diálogos con otros en silencio; fomentan la toma de acuerdos y el establecimiento de promesas consigo mismos y con otros; incitan a reconocerse a sí mismo y a los otros en lo positivo y en lo negativo. De manera que los estudiantes alcanzan a reconocer su vida repleta de emociones, así como los efectos de las mismas en su hacer diario.

Fue posible ver a los jóvenes con los ojos cerrados, sonriendo, llorando, haciendo gestos de enojo, frustración, reclamo, furia, tristeza; también facciones de reconciliación, ternura, vergüenza, perdón.

Algunos relatos de opinión permiten ver la necesidad de los jóvenes de expresarse sin miedo a ser juzgados o reprimidos por sus opiniones, pensamientos, emociones o sentimientos. Que escribieran de forma libre después de cada actividad fue una buena estrategia para que se expresaran sin tapujos, en su gran mayoría, además de que fue positivo al no ventilar su vida privada.

La mayoría de los jóvenes viven sin darse cuenta de que muchas de sus experiencias –a decir suyo, negativas– impactan severamente en las relaciones interpersonales que desarrollan en sus distintos ámbitos. La comunicación intrafamiliar es prácticamente nula, de poca apertura y sin confianza; los ritmos acelerados por el trabajo, las deudas, los problemas de pareja, el desempleo, las adicciones de los padres, entre otros problemas sociales, nublan la vista de los padres de familia para considerar a sus hijos como seres en construcción de su propia identidad, ávidos de ser escuchados, tomados en cuenta, orientados y comprendidos.

Contrario a lo anterior, también fue posible encontrar casos de estudiantes sobreprotegidos, llenos de complacencias, caprichosos, voluntariosos, soberbios y dominantes con sus padres, sobreposicionados en sus derechos como jóvenes, quejosos de las condiciones materiales básicas o austeras que encontraban en su hogar.

Para la mayoría de los estudiantes las actividades llevadas a cabo representaron una oportunidad de introspección, conocimiento de sí mismos y reconocimiento de sus emociones, así como del impacto de estas mismas en su vida cotidiana, de modo que pudieron generar conclusiones en un plano positivo.

Sin embargo, en el caso de uno de ellos las actividades fueron insuficientes; lastimado profundamente por el abandono de su padre, desde el principio relacionó todas las actividades con su ausencia y expresó literalmente un odio perpetuo a la figura paterna por no haberse hecho responsable de él, esto debido también a la influencia de la madre.

Asimismo, las heridas dejadas por el abuso sexual a una de las estudiantes por su padre la marcaron y destinaron al repudio del progenitor, pero también de sí misma. Llena de ansiedad, rencor y odio tiende a inclinarse por relaciones homosexuales en las que sufre imparablemente, permitiendo el hostigamiento y también el desprecio; sin embargo, reconoció y aceptó la importancia de recibir ayuda psicológica de un especialista.

Con estas experiencias he aprendido que la comunicación asertiva en la familia es vertebral para reconocer y atender las necesidades emocionales en la infancia y darles tratamiento; que los adolescentes no son lo suficientemente mayores –como algunos padres lo reprochan– como para no necesitar aún de la mirada, escucha y acompañamiento de sus progenitores.

Me di cuenta de que es indispensable promover el reconocimiento de las emociones; que existe una necesidad imperante por promover la expresión abierta de los adolescentes; que hay una necesidad suma por saberse escuchados, pero sobre todo comprendidos y orientados para ejercer la resiliencia, lo que es, considero, un tema pendiente de la educación.

Pude notar también que, ante el asombro de algunos padres que no se explican el por qué sus hijos son de tal o cual forma, los medios de comunicación, los amigos y el contexto social les han ganado la partida y han hecho cautivos a sus hijos sin sospecharlo por excusarse en ideas de libertad que se convirtieron en libertinaje, falta de reglas y límites que conducen a los jóvenes a tener un concepto depreciado de sus padres.

CONCLUSIONES

La metodología de investigación y acción tiene importantes puntos de coincidencia con el método biográfico narrativo por ambos tratarse de una herramienta y oportunidad para reflexionar sobre la propia práctica y resaltar la importancia de ser investigadores sobre la propia experiencia para que, a partir de ello, se generen conocimientos derivados de la realidad que, por consecuencia, resulten útiles en la mejora de nuestra práctica y nuestros contextos.

Narrar las experiencias personales relacionándolas en tiempo y espacio con los contextos sociales, políticos, económicos, culturales y de política educativa me permitió la reflexión y comprensión de mí misma y de las razones que guían u orientan mi práctica profesional en la actualidad.

Mi personalidad introvertida, temerosa y desconfiada en la niñez y adolescencia, sumada a mi carácter hermético al expresar mis emociones, sentimientos, necesidades, dudas e inconformidades me han dado la pauta para ser empática con los estudiantes y encontrar el sentido y la utilidad de generar espacios en los que los jóvenes tengan la posibilidad de expresarse.

La esfera emocional está íntimamente ligada a la cognitiva. Que la primera puede favorecer o perturbar el aprendizaje implica que la escuela no debe dejar de lado la formación o robustecimiento emocional de los estudiantes.

Reconozco la importancia de la sensibilidad que el docente debe tener para comprender al estudiante como un ser con emociones que surgen a partir de sus distintos contextos y dejar de pensarlo únicamente como receptor de información, en el mejor de los casos. Asumo que el diálogo interno, el reconocimiento y la expresión de las emociones son indispensables para una mejor comprensión del conflicto con uno mismo y con los demás.

Me doy cuenta del valor de las experiencias, principalmente familiares, para la conformación de la identidad de los seres humanos y que muchos padres y madres demeritan o soslayan, atendiendo

únicamente a los hijos respecto a la salud, comida, techo, escuela –en el mejor de los casos–, omitiendo la buena nutrición emocional.

A través de las actividades realizadas fue posible dar explicación a actitudes, conductas y comportamientos no deseables debido a sentimientos y emociones no reconocidas y/o reprimidas. Tanto los estudiantes como yo llevamos a cabo formas de comunicación intra e interpersonal distintas a las comunes.

Algo evidente es que los diversos programas y proyectos encaminados a la educación socioemocional no alanzan a propiciar una introspección real, pues están resumidos al diálogo, escritura y lectura; esto no logra captar el interés ni la participación y expresión franca de los jóvenes.

La música, el silencio, la voz, el relato; encapuchar la vista; colocarse en distintas posiciones y dimensiones favorecen la imaginación, la recreación de imágenes y experiencias, la atención, la concentración y la comprensión de sí mismos, así como logran despertar el interés de los estudiantes por expresar sus emociones a través del diálogo interno y la escritura, principalmente. La escritura resulta una gran herramienta para la expresión y claridad de las emociones propias sin ventilar la intimidad de cada uno.

Las actividades sensoriales que realicé con los estudiantes tienen que ver en sumo grado con mis necesidades emocionales personales, hasta el punto de resultar "terapéuticas" para mí. Me di cuenta de que no solo yo lo viví, sino que es bastante frecuente que exista una gran necesidad de diversificar la comunicación entre los padres e hijos, así como reconocer, comprender y validar las distintas emociones que surgen en unos y otros.

Mirar y conocer las emociones de los otros a través del lenguaje corporal, y en ocasiones oral, permite la autocomprensión y también genera la empatía hacia los estudiantes.

Referencias

Bauman, Z. (2013). La cultura en el mundo de la modernidad líquida. En Mosconi, L. *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Recuperado de *https://www.fce.com.ar/archivos/pdfs/baumanlcml.pdf* el 20 de junio de 2020.

Bisquerra, R. (2003, enero). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista Investigación Educativa*, 21, 7-43.

Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (62), 711-734. Recuperado de *https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14031461004* el 26 de junio de 2021.

Delors, J. (1996.): Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro* (pp. 91-103). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid, España: Santillana/UNESCO.

Diaz, A. (2006, enero). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28, 7-36.

Fernández Cruz, M. (1995). *Monográfico. Ciclos en la vida profesional de los profesores*. España: Facultad de Ciencias de la Educación-Universidad de Granada.

Giddens, A. (1999). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Universidad Pública de Navarra. Recuperado de *http://www.fes-sociologia.com/files/res/1/13.pdf* el 20 de mayo de 2021.

Gómez, L. (2012, abril-junio). La Investigación-Acción: Cartografía de su epistemología y cientificidad cualitativas. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 53, 1-22.

Huchim, D. (2013a). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13, 1-27.

Huchim, D. (2013b, septiembre 30). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13, 1-27.

Huchim Aguilar, D. y Reyes Chávez R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13 (3), 1-27.

Nani Alvarado, D. F. (2012, abril-junio). La Investigación-Acción: Cartografía de su epistemología y cientificidad cualitativas. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 53, 1-22.

Puello, M., Silva, M. y Silva, A. (2014, abril 1). Límites, reglas, comunicación en familia monoparental con hijos adolescentes. *Diversitas-Perspectivas en psicología*, 10, 225-246.

Rodríguez, S., Herráiz, N., Prieto, M., Martínez, M., Picazo, M. y Castro, I. (2015). *Investigación* acción. Recuperado de: *https://vdocuments.mx/inv-accion-trabajo-55c2a0a65ad6a.html* el 15 de marzo de 2021.

UNICEF (2002). *Adolescencia. Una etapa fundamental*. Recuperado de *https://www.unicef.org/pub_adolescence_sp.pdf* el 16 de junio de 2021.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 Ideas clave. Como aprender y enseñar competencias*. Barcelona, España: Grao.

CAPÍTULO 4

ALTERNATIVAS DE CONFLICTOS EN EL AULA EN LA ESCUELA SECUNDARIA DIURNA TURNO MATUTINO AL SUR DE TLALPAN, CIUDAD DE MÉXICO

*Angelina González Lázaro**

INTRODUCCIÓN

Visión del conflicto como orientadora

En los once años que tengo trabajando en educación básica me ha tocado ver y vivir el incremento de comportamientos agresivos y violentos entre los adolescentes, lo que representa cada vez más un problema en los centros escolares. Dichas conductas se presentan de manera reiterada: robos, destrozos, insultos, motes, golpes que alteran la vida en el aula y las relaciones se vuelven más complejas, dando paso a los conflictos.

Lo anterior me llevó a realizar el análisis de un grupo en particular para poder comprender los factores que inciden en las

* Licenciada en Psicóloga Educativa y maestra en Educación Básica, por la Universidad Pedagógica Nacional. Maestra especialista de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI).

interacciones en el aula y el tipo de conflictos que se pueden dar. Este trabajo partió de un ejercicio a través de la investigación-acción para comprender la realidad del grupo, sus conflictos y el modo de apoyarlo diseñando acciones preventivas y de intervención del desarrollo de habilidades socioemocionales.

De manera que pude describir los comportamientos y percepciones de los alumnos; reconocer las interacciones que se desarrollan en el interior del aula; identificar las formas de expresión de los adolescentes desde su cultura, mismas que influyen en sus interrelaciones sociales generando violencia. Así, me fue posible identificar el camino para intervenir en la solución de conflictos, además de realizar un análisis de la práctica propia para detectar aspectos a mejorar en la misma.

La mejora de la educación no solo recae en los padres y el personal educativo, sino también en aspectos que van más allá del proceso enseñanza-aprendizaje, necesarios para generar las condiciones y los recursos que permitan desarrollar, además de un aprendizaje de contenidos académicos, valores de respeto y colaboración que favorezcan a los estudiantes en su desarrollo futuro, lo que implica no olvidar la diversidad de niños que se encuentran en las escuelas y sus contextos culturales y socio familiares.

Mi primer acercamiento a la docencia

Mi primer acercamiento a la docencia fue en el Colegio particular Giocosa como terapeuta de aprendizaje de niños con necesidades educativas especiales. En el colegio se trabajaba la integración, por lo que fue ahí donde pude participar, ver y vivir de cerca, bajo un mismo objetivo llevado a cabo por terapeutas de comunicación humana, profesoras de distintas asignaturas y distintos estilos de enseñanza, la enseñanza a la diversidad de alumnos con situaciones didácticas y estrategias pedagógicas diversificadas; definitivamente ayudaban mucho los recursos materiales, la atención a grupos

reducidos (veinte por grupo) y las clases que se impartían además de las básica, como Filosofía para Niños, Diverticiencia, Robótica, Música, Desarrollo Motriz y Cognitivo. En la práctica diaria con mis alumnos y compañeras aprendí mucho, ya que permanecí en ella cuatro años.

MODELO DE PROFESORES

El primer año de educación primaria lo curse en la colonia Héroes de Padierna, en la hoy alcaldía Magdalena Contreras, lejos de mi casa, pues para llegar mi madre y yo teníamos que caminar alrededor de un kilómetro y así tomar un camión que nos dejaría cerca de la primaria, en la que me incorporé a un grupo multigrado.

Mi primer maestro en educación formal se llamaba Marcelino, tenía calma, paciencia y toda la disposición para enseñarnos las primeras letras a cada uno de los alumnos que nos encontrábamos en el grupo. En casa mi madre era quien me apoyaba a repasar el abecedario al hacerme recortar las letras del periódico, mientras ella preparaba la comida y hacia tortillas. Siempre guardo ese grato recuerdo. Desafortunadamente, el profesor Marcelino tuvo un accidente y murió. Entonces, llegó el maestro José Luis, autoritario, rígido y que nos pegaba con el borrador o nos daba reglazos si no contestábamos rápido; su lema era "la letra con sangre entra".

Del segundo al quinto grado pasé a otras escuelas cada vez más cercanas a mi casa; en quinto año tuve a la maestra Elizabeth, una excelente profesora, muy responsable y tranquila que no necesitaba pegar gritos para enseñar. En sexto año tuve al profesor Gamaliel, estricto, serio y exigente, pero muy claro al enseñar; estos dos profesores fueron mi ejemplo a seguir para ser buena estudiante.

Cursé la preparatoria en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Sur. En él había una diversidad de profesores y formas de enseñar, así como se fomentaba a ser autodidacta a los alumnos. Posteriormente, cursé una carrera universitaria, que dejé en el

séptimo semestre; sin embargo, siete años después, con el rompimiento de mi matrimonio y dos hijos, regresé a estudiar la licenciatura en Psicología Educativa, además de trabajar.

Cuando ingresé a la Universidad Pedagógica Nacional conocí distintos tipos de profesores, unos más significativos que otros. Recuerdo a la profesora Rita Vergara, pedagoga, quien nos hablaba mucho de la teoría de la modificabilidad estructural cognoscitiva de Reuven Feuerstein, la cual considera al maestro como el principal agente de cambio, influyendo en la capacidad y reto que tenemos al trabajar con los alumnos; a los maestro y psicólogos Pedro Bollás y Adrián Alderete, quienes me enseñaron sobre el desarrollo del ser humano en sus diferentes etapas; a Cuauhtémoc Pérez, profesor y tutor de mi tesis de licenciatura, relajado en trato, pero muy estricto en cuestión de aprendizaje y realización de trabajos. Ellos, junto con todos aquellos profesores que coincidieron en mi camino, influyeron en mi vida personal y profesional, así como en la forma de ver e interesarme en la educación.

Ser docente en secundaria; cómo llegué a ser Orientadora Vocacional

En el año 2009 tuve la oportunidad de presentar examen para entrar a trabajar en la Secetaría de Educación Pública (SEP) en el área de educación especial, el cual aprové, aunque en educación especial solo se abrieron ocho plazas ese año. Debido a mi perfil fui contratada en secundaria general como orientadora vocacional con 19 horas, lo que resultó un cambio total, pues era una escuela pública con una población de alrededor de 630 alumnos con cinco grupos de cada grado, ubicada en una zona de media vulnerabilidad caracterizada por padres de nivel socioeconómico medio-bajo dedicados, la mayoría, al comercio ambulante o a diversos oficios, muy pocos a nivel profesional, con problemas de alcoholismo, drogadicción, pandillerismo; es decir, con alumnos provenientes de familias

disfuncionales, padres o madres solteras o al cuidado de los abuelos, tíos, hermanos o familiares cercanos, con expectativas y motivación al estudio muy bajas, además de casi nulos hábitos de estudio.

En la escuela encontré una directora con la visión de que "no importa que sea escuela pública, hay que trabajar como si fuera particular", así que me sumé a ella. Mi compañera de cubículo y trabajadora social me enseñó mediante la práctica la forma de resolver las distintas situaciones que se presentaban con los alumnos, profesores y padres de familia; la mejor y la más asertiva posible, según las normas de la vieja escuela, "encubriendo" las situaciones o las acciones erróneas de los compañeros y compañeras, además del trabajo administrativo.

Participación en proyectos especiales y relación con alumnos

La función de orientadora me permitió asistir a varios cursos y talleres específicos en el área y en beneficio de los alumnos, lo que favoreció mi participación en varios de los proyectos colaborativos que llevaba la escuela. En 2011 y 2012 impartí las asignaturas de Formación Cívica y Ética I y II para poder participar en el proceso de incorporación de carrera magisterial realizando planeaciones con un enfoque por competencias.

Impartir la materia de Formación Cívica y Ética en segundo y tercer grados fue todo un reto por la gran responsabilidad y compromiso de enseñar a los alumnos; realizar planeaciones y evaluar no fue nada fácil, sobre todo porque compartir el conocimiento de un modo comprensible implicó hacer uso de técnicas y estrategias diversificadas que debían ser, pero sobre todo adecuarlas al contexto, gustos e intereses de los alumnos.

Recuerdo que realizaba mis planeaciones considerando el diagnóstico inicial del grupo; identificaba sus estilos de aprendizaje; el tipo de conducta del que hacían uso al relacionarse; si tenían

hábitos de estudio o no. Conocí más de cerca los entornos familiares y de comunidad donde vivían, además de que realicé adecuaciones para los alumnos con necesidades educativas especiales, consideré, escuché y apliqué las estrategias que la maestra de USAER usaba con esos alumnos.

Trabajar en el aula es complejo y atender la diversidad lo hace más, ya que implica preparar con tiempo y diversas técnicas y materiales las clases. En ocasiones logré los objetivos planeados, pero otras veces se me dificultó o no pude concretarlos; a pesar de trabajar con diversos apoyos como videos, fragmentos de películas, revistas, entre otros, veía la apatía que mostraban algunos alumnos o su poco interés en participar en equipo. Sin embargo, para mí representó una gran experiencia, aprendizaje y satisfacción ver los logros y avances de algunos alumnos, por mínimos que estos fueron.

Ser profesora de una asignatura también me dio la responsabilidad de fungir como tutora de los grupos y, posteriormente, acompañar a algún maestro o maestra como cotutora, con el encargo de ser guía y asesora en el aspecto académico y personal de los alumnos, ayudar a motivarlos en sus procesos de enseñanza-aprendizaje de sus asignaturas, así como apoyarlos al resolver conflictos que se presentan en el aula o fuera de ella, lo que me hizo conocerlos más de cerca en el aspecto emocional y familiar, aspecto que favoreció una relación más estrecha y empática hacia ellos.

Otra cosa que pude constatar fue el concepto que tenían de mí como orientadora, en realidad, como la que castigaba, pues cuando realizaban alguna acción inadecuada o tenían algún conflicto, pelea o mal entendido con sus compañeros o docentes, la primera frase que escuchaban de algunos maestros era “te voy a llevar a orientación”, según refieren los alumnos.

La relación con los alumnos siempre ha sido de respeto y empatía; como bien dice Carpena (20015), es necesario comprender sus intereses y escuchar sus razones. Desafortunadamente, el hecho de que los profesores expresen que ser enviados con la orientadora

es cosa de "castigo" y reprimenda no ayuda; mandar citatorio a los padres para reprender y corregir supone que el departamento de orientación vocacional funciona como un ministerio público, hace que me vean como la juez que impone castigos a partir de un marco normativo como el Marco para la Convivencia. Al respecto, Carpena (2015) señala que las actitudes de los maestros son un modelo y un punto de referencia; nuestro comportamiento es el mejor instrumento con que contamos para transmitir valores y enseñar: los comportamientos adecuados.

De modo que me di a la tarea de construir una mejor comunicación con los alumnos, donde lo primero fue respetarlos –aunque siempre lo hice y hago–, saber su nombre, reconocer su derecho a expresarse y ser escuchados; observar y después orientar, enseñarles a analizar, ver sus aciertos, pero también sus errores y las responsabilidades y consecuencias de sus actos, apegándome a sus derechos y los valores. Con los años esto me ha dado resultado, pero también he enfrentado dificultades, pues al ser adolescentes no siempre tienen la mejor disposición.

La relación con los profesores, padres de familia y directivos

Ser la orientadora vocacional en la escuela donde laboro me ha puesto en un punto medio por tener una relación muy cercana con profesores, padres de familia y directivos, lo que ha implicado tratar con distintas formas de ser, pensar y actuar. En los primeros años, a pesar de que solía decirse que en la escuela se trabajaba en equipo y de manera multidisciplinar, la verdad es que algunos profesores y profesoras no respetaban mi trabajo, quizá porque consideraban que no tenía experiencia o estaban acostumbrados a que se diera respuesta como ellos querían, interfiriendo, cerrándose a sus particulares y arcaicas formas de trabajo individual, sin permitir el avance entre compañeros y demeritando el mío.

Al paso de los años, los profesores y profesoras han aceptado un poco más mi forma de trabajo y solicitan más mi apoyo, aunque en ocasiones lo hacen para no responsabilizarse de las situaciones que bien pueden solucionar desde el aula. Algunos, por el contrario, dan soluciones según su experiencia o percepción personal; yo siempre me he dirigido a ellos de manera respetuosa y con actitud de colaboración en beneficio de toda la comunidad de la escuela.

Brindar apoyo a los padres, madres de familia y cuidadores de los alumnos a través de talleres con temas que les permiten desarrollar habilidades y contar con recursos que los ayudan en el desarrollo integral de sus hijos, siempre promoviendo su participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, contemplando el rol que cada uno desarrolla en su familia, ha generado acercamiento y confianza de algunas familias para solicitar atención personalizada con el fin de orientarse y afrontar situaciones académicas, emocionales, de salud y de conducta de sus hijos e hijas.

Sin embargo, muchos padres y madres también han presentado resistencia, ya que consideran que la escuela es la responsable de educar y solucionar las problemáticas que presentan sus hijos e hijas. A pesar de ello, en estos años he logrado aciertos, buena comunicación con los padres, agradecimiento por el apoyo brindado y algunos reclamos.

El trabajo con directivos ha sido de forma colaborativa y cooperativa, con un trato de respeto y camaradería. Desde que ingresé a secundaria me ha tocado ver y vivir el cambio de tres directivos y dos inspectores de zona, con ello, de las distintas posturas y formas de llevar la inspección, dirección y subdirección de la escuela desde el autoritarismo o un liderazgo democrático a medias, así como la resistencia de los profesores a realizar su trabajo bajo la dirección de estos. He de aclarar que muchos aspectos tienen que ver con las cuestiones institucionales a nivel federal.

Como orientadora vocacional, en determinados periodos y/o durante todo el ciclo escolar alterno mis actividades desde el

cubículo; realizo los oficios de canalización, solicitud de diagnóstico y sugerencias de apoyo psicopedagógicas de alumnos y alumnas que presentan problemas de conducta, bajo rendimiento escolar, problemas de salud o alguna situación particular. Al final de cada bimestre elaboró estadísticas y gráficas de aprovechamiento escolar, además de obtener los mejores promedios de los alumnos candidatos a diploma y cuadro de honor de cada grupo y grado escolar. También apoyo en la regularización académica de los alumnos deudores de segundo y tercer grado.

Mi labor en el área psicosocial es una de las actividades más complejas, pues requiere de diversos elementos que me permitan planear acciones y establecer estrategias variadas y actividades durante todo el ciclo escolar para participar con todos los docentes y directivos en la creación de un ambiente escolar óptimo, enfocado en el aprendizaje y la *convivencia libre de violencia* de toda la comunidad escolar. Resulta complejo coordinarnos, establecer estrategias unificadas y acuerdos, sobre todo, llevarlos a cabo; sin embargo, se hace todo lo posible en beneficio de los alumnos y de nosotros mismos.

Una de las actividades que realizo de manera constante en cubículo se enfoca en los procesos de mediación y negociación, así como en la resolución y registro de acuerdos que involucran las distintas situaciones y conflictos cotidianos, como cuando los padres no están de acuerdo con la calificación que el o la profesora asignó a su hijo o hija en la materia; cuando los padres se están divorciando y comienzan un proceso de pelea por custodia y cuidado de los hijos; cuando los padres son citados y no aceptan que sus hijos han presentado mal comportamiento en el aula o fuera de ella; cuando se han faltado al respeto entre alumnos y profesores, o entre alumnos y autoridades o personal escolar; cuando se han realizado agresiones verbales, corporales, de contacto entre compañeros del mismo grupo, grado u otros; cuando se han iniciado o provocado riñas dentro del aula, en receso, en actividades lúdicas académicas o fuera de la escuela con sus pares; cuando se ha detectado que los alumnos y alumnas se

hacen cortes (*cutting*) en los brazos u otras partes del cuerpo y se requiere una atención especializada; cuando se ha descubierto *in fraganti* que consumen alguna sustancia tóxica adictiva; cuando han rayado, maltratado, destruido o robado materiales o pertenencias de sus compañeros y compañeras o de la escuela misma.

De igual forma, apoyo y oriento a los docentes que buscan ofrecer o piden alternativas de solución a problemáticas de conducta, motivar el buen desempeño académico de sus alumnos y alumnas, así como lograr disposición y trabajo en el grupo para fomentar una convivencia sana e incluyente dentro y fuera del espacio escolar. De enero a junio apoyo en el proceso vocacional de los alumnos de tercer grado con pláticas de orientación para la elección de las escuelas de nivel medio superior. Busco y establezco vinculación con instituciones que orientan y brindan atención a los adolescentes y padres de familia.

Pareciera tarea fácil, pero también enfrento dificultades, a veces debido al poco tiempo que permanezco en la escuela (cuatro horas diarias) y a la multiplicidad de conflictos y tareas administrativas agotadoras que tengo que atender y que aumentaron con la actual Reforma Educativa, dejando de lado las actividades en favor de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, lo que me hace sentir frustración, pues no tengo el tiempo para aplicarlas.

El trabajo en cubículo y fuera de él me ha permitido tener una visión más amplia de cómo impactan los entornos y las situaciones que se dan cerca de la escuela en el bajo rendimiento escolar de los estudiantes; de por qué son muy pocos los padres de familia que colaboran en la escuela para mejorar la conducta y el rendimiento escolar de sus hijos; de los diversos factores, tanto internos como externos, que hacen que las relaciones sociales de los alumnos en las aulas sean violentas, lo que se ve reflejado en la indisciplina y el trabajo de los alumnos; del no cumplimiento de los acuerdos establecidos en las juntas de consejo técnico escolar por los docentes; de los conflictos de diversa índole entre los distintos actores de la comunidad escolar.

Elección y análisis de un problema significativo de mi práctica

A partir de las problemáticas encontradas en el diagnóstico socio-educativo, contexto y análisis de mi práctica, se definen los siguientes problemas:

- Bajo rendimiento escolar de los estudiantes;
- interrelaciones violentas e indisciplina;
- incumplimiento de los acuerdos establecidos en las juntas de CTE por los docentes;
- padres de familia que no colaboran con la escuela para mejorar la conducta y el rendimiento escolar de sus hijos;
- exceso de trabajo administrativo;
- conflictos entre los padres por la custodia de sus hijos.

Elegí y decidí diagnosticar que la violencia escolar y la indisciplina afectan negativamente las interrelaciones de los estudiantes en el aula.

Diagnóstico del grupo C de primer año. Situación sociofamiliar

Para definir los puntos arriba mencionados fue necesario realizar un diagnóstico al grupo C. Elegí este grupo por que presentó continuos registros de reportes por conflictos, problemas de conducta inadecuada y comentarios negativos respecto a su autorregulación, así como bajo desempeño académico de casi todos los profesores del grupo.

En la junta inicial de cada ciclo escolar los directivos, por un lado, y en los salones los tutores de cada grupo, por otro, sensibilizan a los padres de familia en la importancia que tienen el apoyo y la supervisión constante de las actividades escolares y extra escolares, así como su conducta y los aspectos socioemocionales de sus

hijos para un buen desarrollo integral; cada bimestre se les solicita apoyo en revisión y firma de cuadernos, actividades y trabajos de las distintas asignaturas, comunicación constante con los profesores, su participación en actividades y programas de la escuela; pese a ello, su compromiso es poco en el grupo de primero C, lo que muestran las bajas calificaciones de 19 alumnos de un total de 41, pues sus promedios oscilan entre seis y siete punto nueve.

Por el elevado número de alumnos es difícil que se sienten en equipos y cuando se mueven de sus lugares se genera desorden, ya que el espacio es reducido; los conflictos se originan en la pluralidad y diversidad de contrastes de opiniones, ideas y valores en la interacción de grupos (Merino, 2006); los alumnos se sientan en fila para permitir el paso para la revisión y supervisión de trabajo que elaboran en el aula.

Situación sociofamiliar

Los padres de familia, en su mayoría, se presentan y envían a sus hijos a la escuela, pero desafortunadamente no colaboran desde casa en acciones que beneficien su desarrollo académico, como que los apoyen y supervisen en tareas, trabajos y materiales que deben realizar y llevar a sus distintas asignaturas, información que se obtuvo de un cuestionario socio-económico aplicado a los alumnos.

Casi la mitad de los alumnos del grupo vive con ambos padres, algunos con familia extensa, otros solo con madre y/o abuela, o ambos abuelos y hermano(s), muy pocos solo con su padre. Samper (2000) menciona que desde los estudios sociológicos o antropológicos se comenzó a hablar de una diversidad de modelos y de formas familiares, a las que llama "nuevas familias", las cuales presentan problemas para su definición teórica y cultural. Lo antes mencionado, además de las nuevas familias, implicaron nuevas formas de conceptualizar y construir nuevas identidades familiares, así como la creación de nuevos modelos de las relaciones de parentesco.

En la mayoría de las familias trabajan ambos padres, quienes dejan solos a sus hijos o bajo la responsabilidad de algún familiar (abuelos, tíos, hijos mayores, entre otros); existen varias familias nucleares, algunas familias extensas, muy pocas monoparentales y las restantes están desintegradas o reconstruidas; en la mayoría de las familias hay entre tres y cinco hijos, en algunas dos y en unas cuantas hijos únicos.

Debido a lo anterior, se plantea la importancia que tienen los lazos familiares, ya que estas redes de parentesco son las que los sostienen y hacen posible al otorgar un soporte de complemento a los problemas que se derivan de la nueva realidad familiar o adaptándose y articulando las nuevas relaciones de parentesco de las nuevas familias (Samper, 2000). Más de la mitad de los padres señalan ser originarios de la Ciudad de México, los restantes provienen de otros estados de la república mexicana; sus edades oscilan entre los treinta y cuarenta y cinco años, muy pocos rebasan los cincuenta. Todo ello incide en la forma en que los estudiantes conceptualizan sus nuevas identidades y en la forma de relacionarse con sus compañeros, ya que reflejan sus valores, educación y creencias familiares, en específico las formas de convivir, de jugar y en las relaciones de amistad.

De igual manera, es importante mencionar que no solo los alumnos provienen de este nuevo tipo de familias, sino también los profesores que imparten las distintas asignaturas en la escuela, con quienes se relacionan y de quienes también reflejan el trato hacia los demás, lo que se ve reflejado cuando se presenta un conflicto y la forma en que se resuelve. Aunado a ello, la escolaridad de los padres de familia, en su mayoría, es de primaria y secundaria; algunos padres son técnicos profesionales y muy pocos tienen nivel licenciatura.

En cuestión de salud, 15 estudiantes refieren que, cuando se enferman, cuentan con ISSTE, IMSS o servicio particular para atenderse, la mayoría tiene Seguro Popular o usa la atención médica ofrecida por las farmacias de similares; dos alumnos mencionaron

haber sido diagnosticados con TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad) y una alumna con Hipoacusia severa. Más de una tercera parte mencionó que en sus familias por lo menos de uno a tres miembros de la familia fuman y toman alguna bebida que contiene alcohol. La mayoría de los padres de familia trabaja en el comercio, seguridad privada, como taxistas, en tareas domésticas, oficinas, carpintería, albañilería, plomería de forma informal y formal, y solo unos pocos se desempeñan como educadora, arquitecto e ingeniero.

En la respuesta a quiénes los apoyan en sus tareas y/o actividades escolares, casi la mitad de los estudiantes refieren que son apoyados por sus mamás o hermanos mayores, siete contestaron que por ambos padres y el resto que por nadie. Además, solo cuatro alumnos practican algún deporte o actividad extraescolar; el tiempo dedicado al estudio, tareas o repaso de contenidos escolares es de una a dos horas; la mayoría dedica los momentos de ocio después de la escuela a ver televisión, jugar videojuegos, entre otros.

Lo anterior repercute en las bajas expectativas y poca motivación hacia el desarrollo educativo de los estudiantes, que enfrentan un ambiente difícil de vandalismo, alcoholismo y/o drogadicción.

Cuestionario socio-económico, test estilos de aprendizaje, test tipo de conducta (asertividad-habilidades sociales), test tipo de estudiante hábitos de estudio

Estos instrumentos institucionales no son parte de la investigación, sin embargo, me permitieron un primer acercamiento con el grupo al dar formalidad y estructura al trabajo como parte de mi proceso de formación para obtener información de los alumnos y sus familias.

En una plática informal con la tutora del grupo y algunos profesores del mismo me compartieron que ya hay algunos alumnos y alumnas identificados como “latosos”, indisciplinados y que no trabajan, por lo que los sientan enfrente, en las filas de las orillas

y con compañero o compañera muy seria, responsable y trabajadora que no permite el relajo o indisciplina, que avisa a la tutora del grupo si hacen de las suyas; además, la profesora se apoya en la jefa y el subjefe de grupo para que anoten en el cuaderno de reportes a los indisciplinados, los que realizan algún daño a mobiliario, faltan al respeto al profesor o a los compañeros y los que se salen del salón sin permiso; cuando algo así sucede, la profesora manda inmediatamente citatorio a los padres, aunque casi no se presentan al primer citatorio debido a que sus hijos no se los dan, al menos es lo que le dicen cuando se ha entrevistado con ellos.

INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO

Tabla 4.1. Instrumentos de diagnóstico

Para realizar el diagnóstico más específico de la problemática seleccionada se consideraron los siguientes instrumentos:
Cuaderno de registro **Objetivo:** Conocer qué alumnos y con qué frecuencia presentan actos violentos, agresivos o conflictos durante la jornada escolar. **Elementos encontrados:** indisciplina, conflictos, agresiones, violencia. **Autores:** Conflicto: desarmonía, incompatibilidad, pugna (Koch, 1996). Conflicto: se origina en la pluralidad y diversidad, contraste de opiniones, ideas, valores, entre otros (Merino, 2006). Conflicto: discrepancia por intereses y necesidades y/o valores antagónicos (Cascón, 2001).
Cuaderno de reportes **Objetivo:** Saber qué alumnos y con qué frecuencia son reportados (y por quién) por presentar actos de indisciplina graves, falta de trabajo en el aula, no respetar las normas establecidas en el aula, conflictos y agresiones entre pares o a los profesores. **Elementos encontrados:** conflicto, negociación, mediación, indisciplina, desorden, ruido excesivo, falta de atención, falta de actividades escolares, falta de materiales escolares, desobediencia, agresiones físicas, verbales, intranquilidad, inquietud, insultos, robos, burlas, conductas sexuales impropias, violencia, daño a mobiliario, desacreditación, suspensiones. **Autores**: Violencia: es la forma de resolver procedimientos agresivos, bélicos, violentos (Merino, 2006). Violencia: expresión de pelea haciendo uso de la fuerza y carente de conciencia (Cascón, 2001).

Tabla 4.1 continúa

Entrevista informal a padres **Objetivo:** Conocer la situación actual de la familia y su percepción de violencia (conflicto).
Entrevista semiestructurada **Objetivo:** Conocer información y estilo de crianza de la familia. **Elementos encontrados:** relación familiar, interrelación entre la familia, relaciones de amistad, carácter, comportamiento.
Narración de alumno **Objetivo:** Conocer la percepción de la violencia y lo que viven en el aula. **Elementos encontrados:** conductas, desorden, ruido excesivo, falta de atención, falta de limpieza, falta de respeto, falta de seguimiento a las normas, falta de elaboración de actividades escolares, falta de motivación, falta de empatía, agresiones físicas y verbales, violencia, conflictos, burlas, robos, conductas sexuales inapropiadas, muestras de apoyo, desagrado de su ambiente áulico, necesidad de cuidados, necesidad de apoyo, groserías. **Autores:** Se define agresión como cualquier forma de conducta que hiera física o psicológicamente a alguien, que provoque desagrado, disgusto o enfado (Berkowitz, 1996, citado en Trujillo, 2002).
Entrevista informal a profesor **Objetivo:** Conocer la percepción de los conflictos y la violencia. **Elementos encontrados:** comportamiento violento, agresivo, causas, conflicto, disciplina, control de grupo, sanciones, responsabilidad, trabajo, comunicación. **Autores:** Foucault (1975) define disciplina "como los métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar las 'disciplinas'" (p.83). Disciplina: "complejo sistema de equilibrios dinámicos y funcionales entre las acciones de los diversos sujetos de una institución" (Furlan, 1998).
Observación grupal: Conocer comportamientos frecuentes como actos violentos, conflictos e indisciplina por parte de los alumnos en las horas de clase de sus distintas materias.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se muestran los datos más significativos obtenidos a través de los diferentes instrumentos.

Datos obtenidos del cuaderno de registro

Al revisar el cuaderno se encontraron registros frecuentes de comportamientos violentos o indisciplina en entre ocho y doce alumnos del grupo C en distintas clases y a la hora del receso durante la jornada escolar, así lo muestra el siguiente registro: "indisciplina en aula", "indisciplina en ceremonia" y "conflicto entre compañeros", conductas que afectaban la convivencia.

Datos obtenidos del expediente del grupo segundo C: por organización de la escuela, los departamentos de orientación vocacional y trabajo social llevan expediente grupal, donde se registran reportes de los profesores, de los alumnos que presentan de forma reiterada faltas de respeto a compañeros o profesores, indisciplina, peleas, conflictos, acuerdos de solución y situaciones particulares que presenten durante el ciclo escolar.

Al revisar el expediente se observó que los principales reportes que presentan los alumnos son los siguientes: conflictos entre pares por insultos, groserías y malos entendidos, agresiones verbales y físicas hasta casi o llegar a la violencia. Asimismo, comportamientos disruptivos como levantarse constantemente de su lugar; enviarse recaditos entre amigas; juegos violentos al aventarse entre ellos mismos durante las clases o en los minutos en los que se hace el cambio de asignatura; se avientan gomas, chicles, papeles u otros objetos durante algunas clases o cuando no tienen profesores o estos tardan en llegar al salón; se golpean diciendo que así juegan ellos, contestan con actitud grosera o se dicen groserías entre ellos mismos y a algunos profesores; se roban sus objetos y pertenencias, no se respetan al burlarse, insultarse y realizar comentarios ofensivos o discriminatorios por su condición física o económica; existen faltas de respeto a las niñas al verles las piernas o darles nalgadas nada más porque se les ocurre, comportamientos que realizan en sus interacciones y que transgreden las normas del aula y afectan la convivencia.

Tabla 4.2. Ejemplos de confilctos en el aula

Registros obtenidos del expediente del grupo C
6 de diciembre de 2017, 11:30 a. m. La profesora de español reporta a las alumnas del grupo C. Solicita a la orientadora registre el *mal comportamiento* de estas, además dejarlas por un rato para que *se autorregulen* pues no dejan de reírse y haberse maquillado como payasas durante la clase; muy molesta por interrumpir su clase, a pesar de haberles pedido en varias ocasiones guardaran silencio, se comportaran y dejaran escuchar la clase a todos sus compañeros, a lo que las alumnas no hicieron caso y continuaron con sus risas y levantándose de manera reiterada.
24 de enero de 2017, 11.00 a. m. Estando en receso y haciendo guardia para vigilar la convivencia de los alumnos, uno de los profesores lleva a Isaí del grupo C por *estar aventando jugo y gritándoles groserías a sus compañeros*. –¿Lo deja en orientación- ¿Se platica con él, se le pregunto por qué se comporta así? Contesta que así se llevan, que solo están jugando, solo que ya no se aguantaron, que por eso lo acusaron con el maestro.
1 de febrero de 2017 *El profesor de inglés reporta que los alumnos tuvieron un conflicto hasta casi llegar a los golpes, si no intervenía a tiempo.* Al llevar a trabajo social a los alumnos solicita se platique con ellos para resolver el conflicto y se registre para enviar citatorio, hablar con las mamas y no lleguen a los golpes. La trabajadora social registra que al preguntarles por qué fue el conflicto, el alumno José Manuel dice que es porque su compañero Lechuga *le faltó al respeto al ofenderlo por sus características físicas*_y eso lo molesto mucho; Lechuga refiere que así se llevan. La trabajadora *social hablo con ambos al hacerles saber que se deben de respetar y de no ser así reportarlo,* pero que no deben agredirse físicamente. Acordaron respetarse.

Fuente: Elaboración propia.

Por tal motivo, dichos comportamientos se registraron en los expedientes y se llevó un seguimiento de los alumnos por los profesores, la orientadora vocacional y la trabajadora social, comportamientos que, de acuerdo con la disciplina escolar, son inadecuados, generan desorden, *trasgreden las normas establecidas*, además de interrumpir los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo cual, con base en los procedimientos establecidos, se atendieron mediante citatorios con los padres y madres de familia o tutores responsables de los menores para indagar cuáles fueron las posibles causas o factores que generaban dichas conductas; de manera conjunta se buscaron y

aplicaron estrategias que favorecieron la mejora de su conducta y el aprovechamiento escolar de los estudiantes.

Es importante mencionar que en los reportes se nombró de manera frecuente a alrededor de *doce alumnos, quienes fueron responsables de llevar a cabo dichas acciones* y que coinciden con el cuaderno donde se registraba a los alumnos que presentaban indisciplina y violencia de manera frecuente, lo que generó un foco de atención en el análisis, razón por la cual se trianguló información de algunos alumnos que se obtuvo en *entrevistas informales y cuestionario socioeconómico de dichos alumnos*:

Tabla 4.3. Factores que influyen en los conflictos

Información de alumnos
La mayoría de sus padres y madres tienen entre 30 y 40 años; son originarios de algún estado de la república; algunas madres se dedican al hogar; los padres trabajan en oficios o negocios propios; *sus estudios son de educación básica.* Las alumnas viven con ambos padres; uno de ellos con madre y otro con la abuela; una alumna está diagnosticada con el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDHA); un alumno que, aunque presenta indicativos recurrentes de posible déficit de atención, *la madre se negó a aceptarlo*, por ende, llevarlo para ser atendido. Solo dos madres se presentaron a los citatorios cuando fueron enviados y refirieron que sus hijos *en casa se portan bien*, son cariñosos y respetuosos; la mayoría señaló, cuando se presentan rebeldías, problemas o conflictos con sus hijos/hijas que se resuelven mediante el diálogo, por lo que desconocían o *no aceptaban las acciones inadecuadas que les fueron reportadas*; algunas madres refieren que su hija o hijo les cuentan que están ocupados en sus actividades escolares, por lo que se preguntan en qué momento pueden realizar dichas acciones. Algunas madres señalaron que varios comportamientos *obedecen a la mala influencia de compañeros con los que se juntan y las formas en que se llevan y juegan, tal es el caso de un alumno al que su abuela señaló que ya estaba cansada de los mensajes e imágenes obscenas que le enviaban a su celular, pues consideraba que los enviaba su nieto*.

Fuente: Elaboración propia.

En las entrevistas informales realizadas a los profesores, estos describieron que cuando se presentan conflictos en el aula los atienden en el momento, indagan para saber cuál es la causa que los originó y dan solución, pero los alumnos no cambian su actitud y, al ser siempre los mismos, prefieren llevarlos y reportarlos en *los*

departamentos de orientación vocacional y trabajo social para *citar a sus padres y "sean sancionados con medidas ejemplares*"; asimismo, señalan que el C *es un grupo muy indisciplinado*, en el que *se agreden verbal y físicamente de manera frecuente y no respetan las normas mínimas de convivencia*. A continuación, algunos ejemplos de lo que expresaron los profesores:

Tabla 4.4. Acciones de los profesores ante los conflictos

¿Crees que las sanciones que aquí en orientación se trabajan son las adecuadas? ¿Cómo las consideras?
"Pues normalmente separo a los alumnos, les pregunto a cada uno su versión y ya con base a eso *los traigo a orientación* y si se puede solucionar en ese momento lo solucionamos dentro del salón, bueno o en este caso en el patio. Pero *si no los traigo con ustedes"*.
"Híjole, existen muchas problemáticas que quedan fuera de nuestro alcance, que no debería ser. Yo he tenido situaciones muy delicadas con los niños, me han puesto entre la espada y la pared porque muchas veces me confían lo que pasa en la escuela y me lo confían con la intención de que yo no diga nada y realmente sí me preocupa, porque también soy padre y siento que ese *tipo de situaciones, no debería pasar en una escuela, no en esta, en cualquiera"*.
"Primeramente hablo con ellos, hablo sobre el problema que tienen para llegar, no sé, a un acuerdo entre ellos, para que ellos tengan sus diferentes puntos de vista, *ver si tienen la razón o no tienen la razón, no sé, que ellos platiquen, si eso no funciona, yo me voy a otra estancia que es la que sería la orientación para citar a los papas,* hablar con los papas para ver que está pasando. Talves esos problemas vienen de casa, no solamente son de aquí".
"Pues muchas veces quisiéramos o al menos yo quisiera que fueran un poco más fuertes, pero no sé, no se puede, sin embargo, lo importante no es en sí como la sanción sino el que se da seguimiento, que no se olvida, que estamos a lo mejor con una sanción que podría calificarse como muy mínima o diluida, pero estamos sobre ese punto, se hacen trabajos con papás, entonces yo creo que el trabajo que se hace aquí es muy fuerte y de soporte para todo lo que nos pasa en aula". "Un *montón de abominaciones, de todo, no, lo que pasa es que el desorden llega principalmente para mí de los maestros y enfocado mucho a que no es una hora y otra* [sic], *yo veo mucho problema en eso y la culpa es del maestro, no de los alumnos y la otra, que cuando supuestamente sancionas, sean sanciones muy débiles, muy tenues.*

Tabla 4.4 continúa

"Depende del caso, pero ha pasado pelas, no sé, cosas, que no hay sanción, o *algo que les cause temor por decir algo"*. "Aplicar realmente el reglamento, lo que son *las cartas condicionales, tranquilamente, lo que son reportes, ahora hasta tienen tomos de reportes y no pasa absolutamente nada"*.

Fuente: Elaboración propia.

En las entrevistas informales a los profesores del grupo se puede mirar cómo conciben el conflicto; su manera de actuar cuando se presentan estos; la disciplina que aplican en su práctica docente; cómo siguen o establecen las normas institucionales y de aula para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y promover la motivación al aprendizaje. De igual modo, reflejan sus necesidades y las situaciones verdaderas que se suceden, pero se callan para evadir dar respuestas o lo que implica para ellos más trabajo a realizar, además de todo lo administrativo, que ha aumentado con la nueva Reforma Educativa.

Por último, las narraciones de los alumnos adquieren mayor representatividad, pues corroboran en sus escritos las categorías de mayor prevalencia como indisciplina, agresiones, conflictos, burlas, groserías, robos, aventarse entre ellos mismos (así como distintos objetos), no respeto a las normas; además, aparecen nuevamente los nombres de los doce estudiantes mencionados con conductas inapropiadas.

Las entrevistas informales a padres y madres durante algunos citatorios a los que se presentaron me proporcionaron información real de la situación de las familias y los distintos estilos de crianza de los alumnos, mismos que se ven reflejados en sus relaciones interpersonales en el aula, así como las normas, reglas o castigos que son impuestos por sus padres, si estos se cumplen o no. ¿Qué esperan los padres y madres de la escuela al considerar que sus hijos no las cumplen?

A partir de esta mirada, al escribir sus narraciones *los alumnos transmiten sus emociones*, su sentir, su pensar, su actuar de acuerdo

con lo que los otros les dicen. Los siguientes son ejemplos de algunas narraciones que realizaron los alumnos y alumnas:

Tabla 4.5. Opiniones de alumnos sobre los conflictos

Narraciones: Si las paredes hablaran, ¿qué dirían de esta aula?
"Yo digo que somos muy desastrosos porque hay veces que hacemos relajo, ruido, desastre y cuando nos vienen a callar los maestros no obedecemos, por eso nos cambiaron de salón. Desordenados porque luego dejamos aventadas nuestras mochilas, los libros a veces tirados y con mucha basura".
"Que el grupo cuando se lo propone trabaja bien, pero que sabemos con qué maestro portarnos bien y hacerle caso; que todos somos inteligentes, pero nos da flojera pensar y razonar en cuestiones de estudio".
"Que no cuidamos el salón, que pintamos las mesas, tiramos mucha basura, aventamos las mesas y sillas, que somos muy desmadrosos. También hay personas aquí en el salón que son rechazadas, con las que nadie se quiere juntar. También se pelean mucho en este salón".
"Que este grupo es muy fuerte, pero a veces hay personas que no pueden socializar y por esa razón las hacen a un lado. Las paredes sabrían quién toma las cosas de los demás y por qué no las devuelven. Me dirían las peleas y los conflictos que a veces hay".
"Personalmente a mí me choca que algunas de las niñas se dejen tocar por los niños y los niños piensen que todas nos dejamos y casi no nos respetan. A veces hay momentos en donde todo el salón llega triste y nadie sabe por qué. Este salón es muy unido, pero hay muchos desacuerdos, cuando alguien hace algo nos culpan a todos. Hay muchas peleas entre los hombres. No les hacen caso a los maestros, pero somos el único grupo con estas emociones, conflictos y sentimientos".

Fuente: Elaboración propia.

Por las constantes agresiones físicas que se ocasionaban en el cambio de clase hubo la necesidad de reubicar al grupo; esos pocos minutos en los que sale un profesor y entra el otro eran ocupados para darse empujones, aventarse bolitas de papel, colores y lápices entre sí, decirse agresiones verbales al poner sobrenombres, escribir recaditos, dibujos de "penes" y escribir mensajes, groserías en papelitos y aventárselos o dejárselos en su banca, comportamientos que también se presentaron en clases de algunos profesores, quienes enviaban a los estudiantes al departamento de

orientación o trabajo social para que sus acciones fueran reportadas y registradas en sus expedientes y se solicitaran citatorios para tratarlo con sus padres.

Algunas alumnas crearon alianzas y rumores como "ir a decirle a la compañera que en la salida le pegarían", "le caes mal por rogona", "le hablas a su novio porque te gusta", "dice que la barriste y eso no te lo pasará", "me dijo que la miraste feo y que además te le abres" y otras frases con groserías para molestar a compañeras del grupo y de otros grupos y grados, lo que provocó conflictos constantes durante los primeros bimestres dentro y fuera del aula. Son alrededor de once, trece alumnos y alumnas que realizan este tipo de comportamientos con mayor incidencia, dos de los cuales participan de manera constante en dar nalgadas a las compañeras y molestar a los demás; una de las alumnas presentó mayor problemática en agresiones hacia sus compañeros, compañeras y profesores al retar su autoridad y no realizar las actividades académicas.

En general, el grupo es muy platicador y un tanto indisciplinado y, aunque desde el inicio del ciclo escolar se construyó junto con él un reglamento interno del grupo, varios alumnos no respetan las normas establecidas. Estas reglas son las siguientes: no pararse de su lugar en actividades que requieren su atención y concentración; respetar lugar asignado; no platicar durante las clases al momento de explicación del profesor o profesora; pedir turno al participar, entre otras.

Al ser un número considerable de alumnos, es común escuchar demasiado ruido, por lo que es necesario, de manera constante, pedirles que guarden silencio para que todos escuchen las indicaciones de las diversas actividades que deben realizar en sus clases; sin embargo, observé con algunos profesores que su participación es distinta y se muestran cooperadores, se exigen entre ellos mismos poner atención y disposición para realizar los trabajos.

Cabe mencionar que en los espacios educativos también se establecen interrelaciones en las que se generan cuestiones de territorialidad de grupos o individual, además de identificación simbólica

que vinculada con procesos afectivos, cognitivos e interactivos. "Las aulas son el espacio central donde transcurren estos procesos con sus propias reglas y como un sistema que opera conjuntamente al de la disciplina escolar" (Furlan, 2005, p. 1193).

En la clase de tutoría el ambiente y disposición al trabajo son buenos, ya que las actividades a realizar son lecturas de reflexión, no así otras asignaturas, por lo que se requirió para el grupo una supervisión e invitación constante a trabajar de manera adecuada, realizando y concluyendo los distintos trabajos de todas sus materias. El nombramiento y/o acompañamiento a tutores de grupos me permitió trabajar más de cerca con los alumnos y con sus padres de familia, bajo el compromiso de desarrollar una planeación con actividades para la mejora de los alumnos en los ámbitos antes citados.

Acercamiento al problema

El objetivo fue realizar un plan de trabajo y actividades que favorecieran el *desarrollo de habilidades socioemocionales* que ayudaran a disminuir los conflictos en sus *interrelaciones dentro del aula* para mejorar los aprendizajes, *el fortalecimiento de los vínculos interpersonales* y la convivencia escolar, considerando que esta problemática no es exclusiva de un grupo, de una escuela o nivel educativo.

Por tanto, es necesario intervenir para disminuir las agresiones y conflictos entre los estudiantes que molestan a sus compañeros, evitar insultos o burlas. Se debe beneficiar la disciplina en el aula como ese "complejo sistema de equilibrios dinámicos y funcionales entre las acciones de los diversos sujetos de una institución" (Furlan, 1998, p. 1193) para que ello impacte de una manera positiva en el aprendizaje de los alumnos y las alumnas.

Plan de intervención

Para llevar a cabo el diseño del programa de intervención consideré las habilidades y dificultades escolares, así como las *características personales de los alumnos y alumnas*; también realicé un diagnóstico que me permitió determinar los principales conflictos que se presentan en el aula:

- Maltrato físico: se pegan, se amenazan, toman, esconden y rompen objetos.
- Maltrato verbal: se insultan, se ponen apodos, difunden rumores.
- Maltrato mixto: se golpean (zapes), tocan y dicen insultos.
- Acoso: se dan nalgadas y tocan los genitales entre ellos.

ANÁLISIS DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN

Es importante mencionar que en este periodo, en que había solicitado autorización para aplicar mi programa de intervención en el grupo C, se vivieron momentos de tensión en la escuela, pues al profesor tutor del grupo y la prefecta de grado se les levantó un acta administrativa y retirado a inspección, lo que género en los compañeros docentes mucho enojo y malestar, ya que negaban el señalamiento que hacían los alumnos y, además, habían trastocado los derechos laborales de los compañeros de manera arbitraria, lo que generó un conflicto entre grupos de profesores que apoyaban al compañero y autoridades del plantel.

Una mañana los alumnos se manifestaron con carteles en mano, en los que se leía el apoyo a los profesores y decidieron, según ellos por cuenta propia, no entrar a las clases hasta que reinstalaran a profesor y prefecta; casi todos los alumnos de segundo grado, más algunos de tercero y primero, se reunieron en las gradas de la escuela y lanzaron gritos y abucheos en respuesta a las sanciones aplicadas a los profesores y en contra de dos autoridades del

plantel (director y subdirectora académica). Al vivir este problema coincidí con Koch (1996), quien refiere que el conflicto puede tocar, afectar y expresarse en muchos niveles.

Los alumnos se manifestaron con una actitud agresiva de manera directa y verbal, mostrando empoderamiento y resistencia al defender a sus maestros de lo que consideraban la violación de sus derechos. Los maestros y maestras lo hicieron mediante una actitud pasiva y evasiva ante las autoridades al no cuidar y salvaguardar la integridad de los alumnos y las alumnas; algunas de las profesoras decían que ellas ya les habían dicho que subieran a los salones, pero que no hacían caso y ante eso no podían obligarlos; algunas de ellas se quedaron al otro lado del patio principal observando, otras subieron al salón que les correspondía a esperar a los alumnos, dejándolos seguir con su manifestación.

Al ver el poco apoyo de los profesores para disipar a los alumnos y llevarlos a los salones, el director hablo a inspección para informar a la autoridad inmediata de la situación que acontecía y el riesgo en el que se ponían los alumnos; pasado un tiempo llegó el inspector, quien "les dijo a los alumnos que no estaba en manos de ellos ni el director regresar a los maestros", que las autoridades correspondientes tratarían y llevarían el caso, que lo único que él les podía ofrecer era regresar a la escuela e informarles cómo avanzaba la situación.

Posteriormente, se realizó una junta extraordinaria con la plantilla docente para escucharnos e informar de la situación de los compañeros sancionados, quienes señalaron al director haber realizado un procedimiento erróneo y con dolo, además de considerar que en toda esta situación hubo profesores que promovieron acciones en contra de los compañeros para dañar sus trabajos y personas.

Una vez que se les escuchó, el inspector señaló que el director había realizado todo lo conducente apegado a lineamientos; que las cosas no se solucionaban como habíamos estado acostumbrados en la vieja escuela; que en ningún momento el actuó en

contra de los compañeros y que la situación estaba en manos de autoridades correspondientes; que los compañeros se encontraban bien y que él personalmente se presentaría a informar los avances, pero que era importante que, así como veía el apoyo entre profesores, este se diera para trabajar con los alumnos y sacar adelante a la escuela.

Al observar, vivir y analizar el conflicto como un integrante más de la organización escolar hago referencia a varios factores importantes que Koch (1996) identifica para tener una visión más amplia: la cultura de los involucrados, la cultura de la organización, la visión del conflicto que comunica cada miembro, la obediencia que se tiene a la autoridad superior y la variedad de herramientas para resolverlos.

Al generarse en la escuela un ambiente tenso, enojo y malestar, cualquier acción o situación que se realizara en ese momento era considerada como ir en contra de los compañeros y mal vista; el *conflicto de intereses* y la situación permitieron la aplicación parcial de mi programa de intervención, sin embargo, trabajé con el grupo mediante algunas actividades que a continuación se describen, además de que quedé como tutora del grupo para trabajar con ellos y los padres de familia en cuestiones de aprovechamiento escolar, aspectos conductuales, emocionales y socio familiares.

Previo a iniciar el trabajo con el grupo, los directivos me presentaron con los alumnos del grupo C y refirieron que en ausencia del profesor tutor trabajaría con ellos en las horas de tutoría, por lo que era importante un buen comportamiento y participación de todos para desarrollar un buen trabajo. Al quedarme en ese momento con el grupo hubo la necesidad, al mismo tiempo que la oportunidad, de improvisar y trabajar con una dinámica de presentación e integración, ya que había que aprovechar el momento y el desconcierto de los alumnos al no saber qué hacer o decir, quienes solo se miraban unos a otros con expresiones de "qué pasa", acostumbrados a amenazas como "te llevaré a orientación y eso significa citatorio, el cual es visto como castigo".

Entrevista a la persona más importante

Les indiqué a los alumnos y alumnas que imaginaran que detrás del pizarrón había una persona muy importante y, para descubrir quién era, debían hacerle preguntas que escribieron en su cuaderno, pero que era importante que todos participaran en orden y no repitiendo preguntas, así que estuvieron atentos a las preguntas que hicieron sus compañeros y compañeras. Pasados unos minutos observé que algunos y algunas *no participaban, pero sí platicaban o jugaban entre ellos*; otros, por el contrario, hicieron preguntas, gritaron y pidieron a los que interrumpían que guardarán silencio y dejarán de decir tonterías. Así, se hicieron alrededor de 14 preguntas con muy buena participación y de manera muy fluida.

En ese momento entró otra profesora, quien los saludó y dijo que trabajaría con ellos –los alumnos no dijeron nada, pero fueron evidentes sus expresiones de desconcierto–, interrumpiendo la actividad, por lo que le pedí unos minutos, en los cuales les indiqué a los alumnos que cada uno contestaría las preguntas realizadas y continuaríamos la siguiente sesión, pues el tiempo de clase había terminado.

Posteriormente, expliqué a la profesora que trabajaba con los alumnos con la autorización de directivos y el tutor de grupo, con un programa de intervención para reducir los conflictos que se daban en las interacciones en el aula, a través del desarrollo de habilidades socioemocionales en la hora de tutoría. Su respuesta fue "si, pero yo trabajo con el grupo, cómo fui su profesora el ciclo pasado los conozco bien y se cómo trabajar con ellos; es un grupo bajito y lento". Después de escucharla le propuse trabajar las dos con el grupo, a lo que accedió.

Al salir del grupo puse al tanto de la situación a los directivos, quienes me solicitaron invitar a la profesora a trabajar, aprovechar que ella conoce a los alumnos y enriquecer el trabajo; además, *se me solicitó elaborar primero el reglamento interno del grupo*, pues después

de la situación vivida se acordó en junta extraordinaria que los grupos de segundo grado deberían tener su reglamento pegado a lado del pizarrón, particularmente este grupo, por lo que se me propuso trabajar primero con un programa para realizar el reglamento y luego llevar a cabo las actividades socioemocionales.

Previo a la siguiente sesión entregué a la profesora las dos planeaciones impresas y mencioné lo que indicaron los directivos para el trabajo con el grupo.

Actividades que se trabajaron con el grupo del Plan Nacional de Convivencia Escolar

Taller Segundo Grado "Las Reglas de Convivencia: Dialoga y resuelve"

- Reglas para la convivencia
- Comunicación asertiva
- Resolución adecuada de conflictos

ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE RESULTADOS

Sesión 1

Al llegar al salón se dio inició la sesión y un tiempo breve para conocer las inquietudes de los alumnos; algunos preguntaron por su tutor y profesor de historia, a lo que contesté que "por el momento el profesor no podrá presentarse, esperemos sea pronto: sin embargo, él me dio el tiempo y espacio para trabajar con ustedes en la hora de tutoría, así que eso haremos, ¿les parece?" Posteriormente, les solicité su escucha y participación en las actividades que se realizaron.

Pedí a los estudiantes se sentarán en equipos de cuatro integrantes, no más, no menos; al formar los equipos pude observar que se reunieron entre amigos y amigas, algunos rechazaron

a algunas compañeras y compañeros, algunos al verse solos volteaban y veían quién quedaba, hicieron expresiones de gestos entre ellos y se reunieron.

Al formar los equipos quedaron algunos alumnos sin integrarse, por lo que se les solicitó los incluyeran o conformaran otros equipos ellos mismos. Con el tiempo hubo la necesidad de integrarlos y ayudarlos a formar los equipos, lo que me permitió ver que, como bien dice Ortega (1998), la *convivencia prolongada entre iguales permite generar lazos afectivos*, aunque en esa micro cultura también *hay claves de dominio y sumisión interpersonal*. Una vez organizados, se les pidió elaborar un reglamento interno del grupo. Se registró que Ricardo dijo groserías y Alam, desde su lugar, hizo expresiones de burla; "entonces ya nos van a castigar o nos van a mandar a orientación", expresó uno de ellos, de modo que se pidió a ambos chicos se concentraran en la actividad solicitada y para ello entre todos y todas propusieron las normas que se pueden establecer en el salón.

El reglamento final será la suma de las reglas elaboradas y revisadas que se hayan preparado para situaciones concretas, por ejemplo: uso de materiales comunes, desarrollo del trabajo en la clase, orden y limpieza en clase, entradas y salidas, conducta con los compañeros, entre otras, lo que significa que todos nos comprometeremos a colaborar para lograr que dicho reglamento se cumpla y respete –algunos alumnos escucharon y se mostraron atentos, otros platicaban entre ellos y unos cuantos expresaron "y ¿por qué?" o bromearon.

Se pidió a los alumnos que en equipo *escribieran las normas que harían más grata la convivencia, y más fácil y eficaz el trabajo en el aula.* Se les avisó que tenían que plantear normas, tanto para la convivencia como para la mejora del ambiente de trabajo, para lo cual se les dio cinco minutos –al comentar las reglas entre ellos, pude observar y escuchar que algunos equipos se integraron y expresaron las reglas rápidamente, mientras que otros se distrajeron o jugaron entre ellos.

Después se les pidió que cada equipo leyera las normas que escribieron y pasara un integrante a escribirlas en el pizarrón –al principio hubo que invitar a los equipos para que participarán, pero después ellos mismos se levantaron y pasaron a escribir su norma propuesta–. Tres alumnos impidieron el trabajo al decir groserías, hablar en doble sentido o burlarse de las normas propuestas por sus compañeras, por lo que nuevamente se les pidió centrarse en la actividad. Recordemos que, como bien dice Ortega (1998), este problema de los alumnos que parece disciplinar obedece más a *disfunciones de las relaciones interpersonales basadas en el aprendizaje de patrones agresivos*. Pese a las acciones de sus compañeros, los y las demás continuaron con la actividad.

Al preguntar si algún otro equipo había escrito otra norma pude observar cómo ciertos alumnos evadían y se resistían a seguir las normas.

Una vez escritas las reglas se seleccionaron por consenso las más deseables y se pidió revisar su redacción entre todos. Al respecto observé que al escribir las reglas en el pizarrón era muy común que lo hicieran así: "No dañar el mobiliario", "No agredir", por lo que fue necesario aclarar y corregir, "Hay que mantener en buen estado el mobiliario", "Respetar a los demás" para que fueran claras y facilitaran el control de su cumplimiento. Justo cuando los alumnos se encontraban más animados y participativos en la actividad se incorporó la profesora, lo que frenó la participación activa de los alumnos. A pedido suyo se nombraron las reglas para elaborar el reglamento interno del grupo.

La profesora comenzó a participar, pero no dio seguimiento a la planeación que se llevaba y que le había entregado con anticipación. A partir de esa falta de seguimiento es posible afirmar que no había respeto al trabajo del otro y surgía una situación velada de lucha de poder. No di mayor importancia a su acción e indiqué a los alumnos que era importante saber qué sucedería cuando no se cumplieran las reglas establecidas por ellos mismos; entonces, algunos de ellos comentaron que debían establecerse castigos para que se respetaran.

Ante lo expresado por los estudiantes les hice saber que era importante que entre todos establecieran las consecuencias (sanciones) de romper las normas propuestas por ellos mismos. Así, se leyeron una a una las normas para establecer su sanción. Acto seguido, algunos alumnos comenzaron a bromear y la profesora los reprendió: "si no respetan tendrán que salir del salón y no se vale al estar presente la orientadora, les enviaré citatorio a sus padres". Las propuestas se escribieron, mismas que serían llevadas a consenso para que todos quedaran conformes y las cumplieran. El sonido del timbre terminó a la sesión, pero antes de salir se habló con los alumnos que interfirieron en la actividad y se les invitó a conducirse de manera adecuada y *mejorar su conducta*, ello ayudaría a trabajar mejor; también se sacó foto del pizarrón para registrar el trabajo realizado y para dar continuidad a la siguiente sesión.

Sesión 2

En la sesión dos la profesora llegó antes al salón y comenzó a trabajar con el grupo, pero no dio continuidad al trabajo realizado ni de acuerdo con la planeación que se le entregó; al incorporarme, algunos alumnos me mostraron sus cuadernos con las respuestas de la primera actividad y me preguntaron en voz bajita si les calificaría; respondí que en otro momento lo haría.

A pesar de que se trabajó con la profesora en busca, en todo momento, del beneficio de los alumnos, la imposición de actividades propuestas por la profesora *generó un conflicto para trabajar con el grupo según lo planeado*; fue en estos momentos cuando más coincidí con Cascón (2000), quien refiere "que los conflictos son una oportunidad educativa, una oportunidad para aprender, descubriendo la perspectiva positiva al encontrar soluciones en las que todos y todas ganemos y en lo particular los alumnos" (p. 4). De modo que, pese a toda esta situación, hice uso del diálogo para negociar tiempos, espacios y actividades en aras de lograr los objetivos

comunes y ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades socioemocionales que contribuyan en la reducción de conflictos en el grupo.

Sesión 3

En la tercera sesión era importante concluir el reglamento interno del grupo y dar continuidad a las actividades, así que las propuestas hechas por los alumnos, tanto de reglas como de sanciones –que se escribieron en el pizarrón y copiaron en sus cuadernos–, se sometieron a consenso para determinar si se quedaban solo esas o las cambiaban y si todos estaban de acuerdo en practicarlas para ayudar a regular su propia conducta y favorecer la convivencia en el aula entre ellos mismos y con los otros, con lo que, finalmente, se escribirían en un rotafolio pegado al lado del pizarrón para que todos las tuvieran presentes –lo que nunca se realizó.

En total, se llevaron a cabo tres sesiones y se dio continuidad a las propuestas de los alumnos, así como al trabajo con la profesora. Al final se les aplicó un cuestionario a los alumnos para evaluar cómo se sentían y el avance que tuvieron.

El cuestionario respondido por una alumna permitió ver los aciertos y las fallas de lo trabajado; además, el escrito muestra que los alumnos necesitan que alguien trabaje, los guíe y oriente para resolver las dificultades que enfrentan en sus interacciones.

En las siguientes sesiones –entre las llegadas previas al salón por la profesora e indicaciones de autoridades– se nos solicitó aplicar actividades del Plan Nacional de Convivencia Escolar asignadas para segundo grado y que tenían que ver con la "Resolución de Conflictos"; estas no fueron actividades de la planeación propuesta, pero sí favorecieron y redujeron los conflictos en el grupo y, sobre todo, los estudiantes se sintieron guiados y acompañados.

Lo anterior resulta importante, ya que en las sesiones algunos alumnos participaron y hablaron de sus emociones y sentimientos,

de que se sentían mal por no ser escuchados, lo que me dejó ver que se expresan cuando hay la confianza, el tiempo y el espacio para hacerlo. Ante esto se les dio retroalimentación en su sentir y apoyo en su estado de ánimo. Asimismo, reflexioné que debo tener presentes las características de los adolescentes, reconocerlos como sujetos de derechos que tienen voz y son capaces de regular su conducta siempre que se le considere y escuche desde su perspectiva de estudiante.

Las tutorías son el espacio ideal para trabajar más en específico el desarrollo de habilidades socioemocionales, aunque ello debe hacerse de manera transversal en todas las asignaturas y, desafortunadamente, solo se imparten una vez a la semana y muchas veces los profesores deben aplicar sesiones prestablecidas con temas estipulados que envían nuestras autoridades educativas y que nada tienen que ver con las problemáticas que presentan los grupos.

La profesora y yo, finalmente, trabajamos con el grupo varios bimestres; los directivos me nombraron tutora del grupo para asesorar en cuestiones académicas y personales de los alumnos, así como atender y resolver las diversas situaciones que se presentaron.

Conclusiones

El resultado obtenido después de las sesiones me permite concluir que la intervención es un medio para determinar y desarrollar la ayuda que los alumnos requieren en su proceso educativo, considerando los diversos sistemas que en este se interrelacionan (profesor-alumno-familia). Al respecto, Torrego (2006) señala que se han identificado tres modelos de intervención: el punitivo, el relacional y el integrado, considerando este último como el más viable.

Debo mencionar que la resistencia que presentaron algunos alumnos y alumnas para establecer reglas que facilitaran y

permitieran una mejor y sana convivencia generó un ambiente de segregación y grupos antagónicos; sin embargo, se logró ubicar a ocho alumnos que presentaron conductas disruptivas recurrentes que perturbaban el orden y el proceso educativo en el aula con algunos profesores, los cuales fueron atendidos, con lo que mejoraron su conducta y vida académica, con la consecuente disminución de conflictos y mejora en las relaciones entre compañeros y compañeras. Es por ello que puedo referir que muchos de los conflictos que se consideran entre los alumnos, no lo son; más bien son pseudoconflictos, como lo señala Cascón (2001), *malentendidos producto de una mala comunicación en sus interrelaciones* y no un problema donde se involucren *necesidades o intereses*.

Trabajar con la metodología de la investigación-acción participativa significó para mí la oportunidad de investigar y colaborar de manera directa con los profesores, alumnos, padres de familia, todos los actores involucrados en educación, y escuchar de ellos, desde su visión, las distintas problemáticas que presenta nuestro centro educativo y las cuales nos toca vivir; me permitió indagar, profundizar, analizar y seleccionar un problema, así como proponer una alternativa de solución. La Torre (2003) señala que hoy, más que nunca, las y los profesionales de la educación juegan un papel clave en la mejora de la calidad de la educación. Enfocar con una mirada distinta los conflictos, los problemas y las distintas situaciones que se presentan en el proceso de enseñanza aprendizaje, en la convivencia con el otro/los otros, dejar de atribuir a la persona el problema e indagar en los distintos factores que intervienen es fundamental para que se logre una mejoría.

La idea es dotar a los actores involucrados de estrategias para la solución de problemas y técnicas de toma de decisiones que enriquezcan las relaciones interpersonales, aportando herramientas para construir un clima más cooperativo y de paz. En mi práctica aprendí a ser más sistemática, a darme un tiempo y espacio que me permitan analizar los conflictos, problemas o situaciones que se presentan con los distintos actores educativos para proponer vías de

solución y, sobre todo, a involucrar a profesores, directivos, alumnos y padres de familia como participes en la búsqueda de alternativas de solución o como ejecutores, siempre con el objetivo de mejorar nuestras prácticas y nuestra realidad.

Contrario a lo dicho, siguió presente la resistencia de algunos docentes como agentes de cambio, atribuida a su rol y *jerarquía al no tener que participar*, "ellos tienen bastante con enseñar a tantos alumnos", como se dice. Sin embargo, también me di cuenta de que *falta una mayor y mejor comunicación con ellos*, compartir información del contexto familiar que viven los alumnos y alumnas, lo que influye en su falta de motivación en el trabajo, así como en su conducta y mala relación con sus pares.

Es importante mencionar que muchas situaciones no solo obedecen a nosotros los docentes y alumnos, sino también a las cuestiones institucionales con las que laboramos, las normativas generales establecidas, dejar de considerar los distintos contextos familiares, de las comunidades, así como sociales, económicos y culturales de donde proviene los alumnos, padres de familia y nosotros mismos. Las condiciones de trabajo de los y las docentes en los últimos años desvalorizan su rol, imponen una evaluación punitiva y sin sentido, así como la perdida de condiciones de trabajo que favorezcan la profesionalización y el gusto por prepararse cada día de una mejor manera para afrontar los cambios que se han gestado en estos últimos años.

Se observó que en el grupo C bajaron las incidencias de reporte por conflictos y problemas de conducta; los alumnos mejoraron su trabajo académico; algunos elevaron sus promedios o reprobaron menos materias; se realizaron varias canalizaciones a instituciones públicas de salud según sus necesidades; dos alumnas fueron atendidas hasta que se les dio el alta al resolverse las dificultades presentadas, y algunos padres y madres se involucraron más en las cuestiones escolares, conductuales y emocionales de sus hijos e hijas, mientras que otras y otros no se permitieron participar y de una manera errónea pusieron límites al amenazar a sus hijos con que si se portaban mal no se presentarían a los citatorios, dejándolos solos.

Desafortunadamente, las madres de cuatro alumnos con las mayores incidencias de conflictos y violencia pusieron límites a sus hijos, así lo expresaron los mismos alumnos, por lo que solo en ciertos periodos cambió su actitud y regresaron a su habitual forma de comportamiento indisciplinado y violento. Al respecto, Ortega (2005) refiere que se ha comprobado documentalmente que un menor proveniente de un hogar en el que hay violencia tiende a reproducir comportamientos agresivos; por otra parte, las escuelas y las comunidades en las que estos se hallan también constituyen *espacios en los que las relaciones violentas se producen*.

Referencias

Alaníz, C. (2008). *La influencia del extranjero en la educación: FMI, BM, OCDE, y todos los demás*. Ponencia. UNAM. México.

Andrade Cázares, R. A. (2008). El enfoque por competencias en educación. *Ideas CONCITEG,* 3 (39), 53-64.

Arnaut Salgado, A. (2013). *Los Maestros de educación Básica en México: Trabajadores y profesionales de la educación*.

Bisquerra, R. (coord.) (2014). Educación emocional para la prevención. En R. Bisquerra (coord.), *Prevención del acoso escolar con educación emocional* (pp. 15-51). España: Desclee de Brouwer.

Boggino, N. (2013). *Cómo prevenir la violencia en la Escuela. Estudio de casos y orientaciones prácticas*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Calvo, A. (s. f.). *Conductas disruptivas y gestión eficaz en el aula*. Jornadas para mejorar la convivencia escolar. [s. p. i.].

Carpena, A. (2015). Empatía. En A. Carpena, *Educación socioemocional en la etapa de primaria* (pp. 125-139). España: Octaedro.

Cascón, P. (2001). *Educar en y para el conflicto*. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.

Chong Muñoz, M., Arabela y Castañeda Castro, R. (2013). *Revista de Filosofía y Letras*, Recuperado de *http://sincronia.cucsh.udg.mx* el 14 de junio de 2021.

Coll, C. (2013). Las Competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Revista Aula de Innovación educativa*, 161, 34-39.

Cordero, G., Luna, E. y Patiño, N. X. (julio-diciembre, 2013). La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. *Sinéctica,* 41. Recuperado de *http://www.sinectica.iteso* el 16 de mayo de 2021.

Denyer, F. y Verloubbeen, P. (2007). *Las Competencias en la Educación*: *Un balance*. México: Editions de Boeck.

Delors, J. (1994). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para el siglo XXI. Santillana.

Díaz Barriga, A. (2005). *El enfoque por competencias en la educación*. México: UNAM.

Fierro, C., Fortoul, B y Rosas, L. (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción*. México: Paidós.

Fierro Evans, M. C. (2005). El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas del nivel básico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10* (27), 1133-1148.

Furlán, A. (2003). Procesos y prácticas de disciplina y convivencia. En J. M. Piña, A. Furlan y L. Sañudo. (eds). *Acciones, Actores y Prácticas Educativas* 1ª ed. México: Ideograma.

Furlán, A. y Spitzer Schwartz, T. C. (coords.). (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*. México: COMIE/ANUIES.

Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.

Gorostiaga J. y Tello, C. G. (2011). Globalización y Reforma Educativa en América Latina: un análisis inter-textual. *Revista Brasileira de Educación*. 16 (47), 363-387.

Habermas, J. (2003). *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Barcelona, España: Paidós.

Hirmas, C. y Carranza, G. (2008). *Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela III Jornadas de Cooperación Iberoamericana*. Santiago, Chile: Orealc/UNESCO.

Jaik Dipp, A. y Barraza Macías, A. (2011). *Competencias y educación. Miradas múltiples de una relación.* México: Instituto Universitario Anglo Español.

Koch, G. J. y Kathry, S. (1997). *Resolución de conflictos en las escuelas*. Argentina: Garnica.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la practica educativa*. Barcelona, España: Editorial Grao.

Lozano Andrade, J. I. (2003). *Los saberes y cualidades pertinentes en la formación y práctica de los profesores de educación secundaria: un análisis desde sus representaciones sociales*. Tesis de Doctorado. ENEP Aragón-UNAM.

Miranda López, F. y Reynoso Angulo, R. (2006). La Reforma de la Educación Secundaria en México. Elementos para el debate. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (31), 1427-1450.

Merino, V. (2006a). Violencia: concepto, tipos y factores. En V. Merino, *La violencia escolar* (pp. 13-64). Santiago de Chile, Chile: Arrayan.

Merino, V. (2006b). *Violencia escolar, en la violencia escolar*. Santiago de Chile, Chile: Arrayan.

Moreno Moreno, P. (1995). *Neoliberalismo económico y reforma educativa*. México: UNAM.

OCDE (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación*. México.

Ortega, S. (2005). Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la Ciudad de México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 147-169.

Perrenoud, P. (2000). *Las 10 nuevas competencias para enseñar*. Porto Alegre, Brasil: Editorial Armed.

Quiroz Estrada, R. (2000). *La Reforma de la Educación Secundaria 2006*: Implicaciones para la enseñanza. Recuperado de *https://es.scribd.com/document/208605521/Reforma-2006-Rafael-Quiroz* el 10 de junio de 2021.

Ruiz Cuéllar, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México. (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 51-60.

Samper, L. (2000). *Familia, cultura y educación*. España: Universidad de Lleida.

Schwartz Howard, J. J. (1984). *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*. México: Trillas.

SEP (2009). *Curso básico de Formación Continua para Maestros en Servicio. El enfoque por Competencias en la Educación Básica.* México.

Tedesco, J. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 31-47.

Tobón, S. (2006). *Aspectos Básicos de la Formación basada en Competencias*. Documento de trabajo. [s. p. i.].

Torrego, J. C. (coord.) (2008). *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos. México: Editorial Graó.

Trujillo, F. (2002). *Violencia doméstica y coeducación: un enfoque multidisciplinar.* Barcelona, España: Ediciones Octaedro.

UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas*. Nueva York.

Vidal Moranta, T. y Pol Urrútia, E. (2005). La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. *Anuario de Psicología*, 36 (3), 281-297. Recuperado de *mx/articulo/?id=41_la_evaluacion_docente_en_educacion_basica_en_mexico_panorama_y_agenda_pendiente* el 22 de mayo de 2021.

Watkins, C. y Wagner, P. (1991). *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*. México: Paidós.

Zorrilla, M. y Barba, B. (2008). *Reforma Educativa en México. Descentralización y nuevos actores*. Recuperado de *http://sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&¿id=441_reforma_educativa_en_mexico_descenralizacion_y_nuevos_actores*, *(www.sideso.cdmx.gob.mx/documentos/progdelegacionales/tlalpan%5B1%5D.p* el 20 de junio de 2021.

Mildred Abigail López Palacios *Fomento Editorial*
María Eugenia Hernández Arriola *Formadora*
Manuel Campiña Roldán *Diseñador de portada*
Ricardo Buenaventura Quiroz Zaldívar *Editor y corrector de estilo*

Esta primera edición de *Metodologías de manejo de conflictos en secundaria* estuvo a cargo de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó el 22 de diciembre de 2022.